



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΡΙΣΗ : Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ.**

της

ΔΗΜΗΤΡΑΣ ΧΑΡΕΛΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού
διπλώματος στη

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Σεπτέμβριος, 2023



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΡΙΣΗ : Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ.**

της

ΔΗΜΗΤΡΑΣ ΧΑΡΕΛΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού
διπλώματος στη

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Βασίλειος Νεοφώτιστος

Επόπτης Α': Μαλέτσκος Αθανάσιος

Επόπτρια Β': Γενοβέφα Παπαδήμα

Σεπτέμβριος, 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023 Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την επιτροπή της Αξιολόγησης.

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει 15 κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Χαρέλη Δήμητρα

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης» στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η κύρια θεματική αφορά την επιρροή του φύλου κατά την ηγεσία της εκπαίδευσης σε περίοδο σχολικής κρίσης, και πιο συγκεκριμένα κατά την πανδημία του Covid 19. Ερευνήθηκε λοιπόν ένα ζήτημα, το οποίο δεν έχει μελετηθεί σε επαρκή βαθμό για τα ελληνικά δεδομένα, τις έμφυλες διακρίσεις που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό χώρο και πιο συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, δεν προκύπτει καμία απολύτως διαφορά ως προς την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας με κύριο κριτήριο το φύλο. Πρόκειται για μία άποψη η οποία έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές που έχουν σημειωθεί. Μελετήθηκε επίδραση που έχουν τα δημογραφικά στοιχεία των Διευθυντών και των Διευθυντριών, και ειδικότερα το φύλο. Ακόμα, δόθηκε ιδιαίτερη βάση στη διάκριση των Διευθυντών και Διευθυντριών σε διάφορους τύπους και μοντέλα ηγεσίας, έχοντας ως κεντρικό άξονα για ακόμα μία φορά τη νέα ιδιαίτερη συνθήκη που δημιουργήθηκε μέσω της πανδημίας. Εκτός από τη γενίκευση των συμπερασμάτων, προωθείται η επιθυμία να τονιστεί αλλά και να ερμηνευτεί η οπτική των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω στο φλέγον ζήτημα της πανδημίας και στον τρόπο αντιμετώπισης της στη δημόσια εκπαίδευση.

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, νιώθω υποχρέωση να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Βασίλειο Νεοφώτιστο για την υπομονή, τις συμβουλές και την πολύτιμη βοήθεια του όλη αυτή την περίοδο της εκπόνησης. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω για την πολύτιμη συμβολή τους ως επόπτες, τον κύριο Μαλέτσκο Ιωάννη και την κυρία Γενοβέφα Παπαδήμα. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην οικογένεια μου που στέκεται πάντα δίπλα μου σε όλα.

Περίληψη

Σε διεθνές επίπεδο, με το πέρασμα του χρόνου και μέσα από πολύ σημαντικούς αγώνες, η ισότητα των δύο φύλων έχει αναγνωριστεί τόσο θεωρητικά όσο και θεσμικά. Η χώρα μας, δυστυχώς συνεχίζει να εντάσσεται στο σύνολο των κρατών που δεν έχουν καταφέρει ακόμα να εξαλείψουν κάθε μορφή ανισότητας για τα δύο φύλα, στον επαγγελματικό τομέα. Σχετικά με την εκπαίδευση, εντοπίζεται ακόμα και σήμερα το φαινόμενο της γυναικείας υποεκπροσώπησης σε επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης, γεγονός που πολλές φορές συμβάλει στην αμφισβήτηση της γυναικείας αποτελεσματικότητας κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτός λοιπόν ήταν και ο κύριος λόγος που ερευνήθηκε ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης και των δύο φύλων, στο πλαίσιο μίας πρωτόγνωρης εκπαιδευτικής κρίσης. Σχετικά με το χρονικό πλαίσιο, επιλέχθηκε να ερευνηθεί η περίοδο της πανδημίας καθώς αποτέλεσε ένα πρωτοφανές φαινόμενο το οποίο κατάφερε να ανατρέψει όλη τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επιβάλλει νέες πρακτικές. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ποσοτική, μέσα από τις απαντήσεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα που προέκυψαν, το φύλο δεν αποτέλεσε σε καμία περίπτωση παράγοντα αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της σχολικής κρίσης. Πρόκειται για ένα στοιχείο το οποίο συμβαδίζει με την ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναδείχθηκαν τα ηγετικά στιλ που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία διαχείρισης της κρίσης από τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των σχολικών μονάδων.

Λέξεις Κλειδιά: Φύλο, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Covid-19, Εκπαιδευτική Κρίση, Αποτελεσματικότητα, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Μοντέλα Ηγεσίας

Abstract

In an international level, with the passage of time and through very important struggles, the equality of the two sexes has been recognized both theoretically and institutionally. Unfortunately, our country continues to join the group of states that have not managed to eliminate all forms of inequality for both sexes yet, in the professional field. Regarding the education, the phenomenon of female underrepresentation at the level of educational administration can still be found today, which often contributes to the questioning of women's effectiveness in the exercise of educational leadership. This was the main reason why leadership was researched in the field of education for both of sexes, in the context of an unprecedented educational crisis. Regarding the time frame, the period of the pandemic was chosen to be researched as it was an unprecedented phenomenon that managed to overturn the entire philosophy of the educational process and impose new practices. The method chosen for the collection of data was quantitative, through the responses of Secondary Education teachers. According to the findings, gender was not a factor in the effectiveness of the school crisis management. This is an element which is completely in line with the Greek and international literature. Finally, through the research that was carried out, the leadership styles that emerged through the crisis management process by the Headmasters of the school units that participated in this research were highlighted.

Keywords: Gender, School Leadership, Covid 19, Management positions, School Crisis, Secondary Education, Leadership Styles

Ευρετήριο Πινάκων

<i>Πίνακας 1. Τιμές δείκτη εσωτερικής συνέπειας Crombach'salrha για Μετασχηματιστική Ηγεσία.....</i>	<i>61</i>
<i>Πίνακας 2. Τιμές δείκτη εσωτερικής συνέπειας Crombach'salrha για Διεκπαιρωτική Ηγεσία.....</i>	<i>62</i>
<i>Πίνακας 3. Τιμές δείκτη εσωτερικής συνέπειας Crombach'salrha για Παθητική Ηγεσία</i>	<i>62</i>
<i>Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία του φύλου της ηγεσία σε περίοδο πανδημίας σε σχέση με τα μοντέλα ηγεσίας</i>	<i>63</i>
<i>Πίνακας 5. Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-WhitneyU για τα μοντέλα ηγεσίας</i>	<i>64</i>
<i>Πίνακας 6. Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση για το Επιχειρηματικό Στυλ Ηγεσίας</i>	<i>65</i>
<i>Πίνακας 7. Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση για Συμμετοχικό Στυλ Ηγεσίας</i>	<i>66</i>
<i>Πίνακας 8. Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση για Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού.....</i>	<i>67</i>
<i>Πίνακας 9. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Παιδαγωγικό Στυλ Ηγεσίας</i>	<i>67</i>
<i>Πίνακας 10. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Μετασχηματιστική Ηγεσία</i>	<i>68</i>
<i>Πίνακας 11. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Διεκπαιρωτική ηγεσία.....</i>	<i>69</i>
<i>Πίνακας 12. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Παθητική Ηγεσία</i>	<i>70</i>
<i>Πίνακας 13. Περιγραφικά στοιχεία της αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού με βάση το φύλο του Διευθυντή σε περίοδο σχολικής κρίσης</i>	<i>71</i>
<i>Πίνακας 14. Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για την Ανάπτυξη Προσωπικού και του Παιδαγωγικού.....</i>	<i>72</i>

Ευρετήριο Γραφημάτων

<i>Γράφημα 1. Φύλο</i>	<i>55</i>
<i>Γράφημα 2 . Κατανομή εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα.....</i>	<i>56</i>
<i>Γράφημα 3. Επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών</i>	<i>57</i>
<i>Γράφημα 4. Περιοχή Εργασίας των εκπαιδευτικών.</i>	<i>57</i>
<i>Γράφημα 5. Ειδικότητες των εκπαιδευτικών.</i>	<i>58</i>
<i>Γράφημα 6. Επιμόρφωση ΤΠΕ των εκπαιδευτικών.....</i>	<i>59</i>
<i>Γράφημα 7. Φύλο ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας</i>	<i>59</i>
<i>Γράφημα 8. Το φύλο του διευθυντή και τα μοντέλα ηγεσίας.....</i>	<i>63</i>
<i>Γράφημα 9. Μέσοι όροι των μοντέλων ηγεσίας</i>	<i>65</i>
<i>Γράφημα 10. Αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού με βάση το φύλου του διευθυντή σε περίοδο σχολικής κρίσης.....</i>	<i>70</i>

Ευρετήριο Εικόνων

<i>Εικόνα 1. Η διάσταση της ηγεσίας και του management.....</i>	<i>8</i>
<i>Εικόνα 2. Απασχόληση με την εκπαίδευση γυναικών και ανδρών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.</i>	<i>19</i>
<i>Εικόνα 3. Απεικόνιση διοικητικών στελεχών με βάση το φύλο</i>	<i>21</i>
<i>Εικόνα 4. Ο Λαβύρινθος της ηγεσίας του Hoyt</i>	<i>23</i>
<i>Εικόνα 5. Η μήτρα της κρίσης.....</i>	<i>34</i>

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος.....	iv
Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Ευρετήριο Πινάκων.....	vii
Ευρετήριο Γραφημάτων.....	vii
Ευρετήριο Εικόνων.....	ix
Πίνακας Περιεχομένων.....	x
Εισαγωγή.....	1
A' ΜΕΡΟΣ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εκπαιδευτική ηγεσία και η ελληνική πραγματικότητα.....	7
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία.....	7
1.2 Ανάδειξη των προσόντων ενός αποτελεσματικού ηγέτη στην εκπαίδευση και τα κριτήρια επιλογής του.	9
1.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	14
1.4 Ολιστικό Μοντέλο ηγεσίας.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:Το φύλο και η ηγεσία στην εκπαίδευση.....	19
2.1 Η γυναικεία υποεκπροσώπηση στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Έρευνες σε Παγκόσμιο και Ελληνικό Επίπεδο.....	19
2.2 Το φαινόμενο της «Γυάλινης οροφής».....	21
2.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την διοικητική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εκπαιδευτική κρίση- Η περίπτωση της Πανδημίας του Covid 19	26
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου κρίση.....	26
3.2 Η διαχείριση των κρίσεων.....	28
3.3 Η σχολική κρίση και εννοιολογικό μοντέλο διαχείρισης της.....	32
3.4 Η περίπτωση της πανδημίας Covid 19.....	36

3.5 Η σχολική ηγεσία κατά τη διάρκεια της πανδημίας	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά την περίοδο κρίσης	39
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου εκπαίδευση προσωπικού	39
4.2 Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη.....	41
4.3 Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid 1	42
Β' ΜΕΡΟΣ.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Εμπειρικό μέρος - Ερωτηματολόγιο.....	45
5.1 Εισαγωγή	45
5.2 Σχετικές έρευνες.....	45
5.3 Μεθοδολογία της έρευνας	47
5.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	50
5.5 Μεθοδολογία δειγματοληψίας.....	51
5.6 Ερευνητικά εργαλεία	52
5.6.1 Εξαρτημένες μεταβλητές	53
5.6.2 Ανεξάρτητες μεταβλητές	53
5.7 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης δεδομένων.....	54
5.8 Προφίλ του πλήθους δείγματος της έρευνας.....	54
5.9 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου.....	61
6.1 Εισαγωγή	61
6.2 Ανάλυση δεδομένων.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	73
7.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα	73
7.2 Μελλοντικές προτάσεις	76
7.3 Περιορισμοί έρευνας	77

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	88

Εισαγωγή

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση της επιρροής του φύλου, κατά την άσκηση της ηγεσίας, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κρίσης. Αξίζει να αναφερθεί πως ως εκπαιδευτική κρίση ορίζεται για την συγκεκριμένη περίπτωση η εμφάνιση της πανδημίας Covid 19. Αρχικά, ως φύλο ορίζεται η έννοια του κοινωνικού φύλου και όχι του βιολογικού. Σύμφωνα με τη Γκασούκα (2014), το φύλο αποτελεί τη βάση της κοινωνικής δομής και αξιοποιείται για να μπορέσουν να οριστούν με σαφήνεια οι διαφορές στη συμπεριφορά και τις προσδοκίες μεταξύ γυναικών και ανδρών. Όπως έχει καταγράψει η ίδια, οι έμφυλοι ρόλοι καθώς και η ταυτότητα του φύλου παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με τους δημογραφικούς παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα η θρησκεία και ο πολιτισμός. Ακόμα, και οι εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν σε μία κοινωνία διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στο ρόλο και τη σημασία του φύλου (Γκασούκα, 2014).

Βιώνουμε μία εποχή η οποία συνεχώς διαπερνά μέσα από έντονες και συνεχόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι διευθυντές – διευθύντριες έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με απαιτητικές προσδοκίες. Παρά το έντονο πνεύμα αλλαγής, ο εκπαιδευτικός ηγέτης – ηγέτιδα παραμένει το κύριο στοιχείο στη διαδικασία επίλυσης κάθε ζητήματος που προκύπτει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμα, σημαντική πρόκληση αποτελεί η διαχείριση της καθημερινότητας για κάθε εκπαιδευτική μονάδα, η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται με αποτελεσματικότητα και όραμα. Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί κύριο μοχλό μετασχηματισμού, ο οποίος διασφαλίζεται μέσα από την εμπιστοσύνη στις ικανότητες των διευθυντών για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris,2005).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε το συμπέρασμα πως τελικά ο τρόπος ηγεσίας μίας εκπαιδευτικής μονάδας είναι δυνατόν να έχει επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwoodetal., 2006). Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε η άποψη πως το σύνολο των σχολείων που βρίσκονται σε επίπεδα αναβάθμισης διευθύνονται από έναν αποτελεσματικό ηγέτη. Ο τρόπος ηγεσίας είναι δυνατόν να διασφαλίσει την ποιότητα του σχολείου και να προσφέρει θετικά στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Μάλιστα, όπως έχει αναφέρει ο Harris (2005), η ηγεσία αποτελεί την αιτία που μπορεί να εξηγήσει γιατί ένα σχολείο έχει πετύχει και άλλο όχι.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η γυναίκα έχει καταφέρει να εισέλθει στην αγορά εργασίας αποτελώντας την αφορμή για ραγδαίες αλλαγές τόσο σε πολιτικό όσο και οικονομικό επίπεδο. Ανάλογη ήταν και η εξέλιξη που σημειώθηκε στον τομέα της εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί πως ακόμα και σήμερα εντοπίζονται σημαντικά ποσοστά ανισότητας ως προς την γυναικεία παρουσία σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις. Αντιθέτως, ο ανδρικός πληθυσμός φαίνεται να διατηρεί την κυριαρχία του σ' αυτές. Στον εκπαιδευτικό τομέα ανέκαθεν υπήρχε περιορισμένη συμμετοχή της γυναίκας σε διοικητικές θέσεις, ένα στοιχείο που εξακολουθεί να αληθεύει μέχρι και σήμερα (Μαράκη, 2010).

Το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων και ανισοτήτων αποτελεί έναν διαχρονικό προβληματισμό για κάθε κοινωνία. Τον τελευταίο χρόνο, η θέση της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία αποτέλεσε αντικείμενο συζητήσεων και αντιπαραθέσεων. Η παρουσία της στον εκπαιδευτικό χώρο και η πετυχημένη πορεία της έχει επισφραγιστεί με τα αποτελέσματα σημαντικών ερευνών σε διεθνές επίπεδο. Για το ηγετικό επίπεδο, δεν υπάρχουν διαθέσιμα επαρκή στοιχεία, τα οποία μπορούν να αντικατοπτρίζουν την ανισότητα που υπάρχει. Διακρίνεται λοιπόν ανάγκη, να διερευνηθούν οι εμπειρίες, οι απόψεις, και τα σχόλια των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Σαββίδη (2002), τα αίτια που οδηγούν στο φαινόμενο της υποεκπροσώπησης της γυναίκας σε ηγετικές θέσεις είναι δυνατόν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, χωρίζονται σε εσωτερικές και εξωτερικές αιτίες. Η Αθανασούλα – Ρέππα (2008) προχώρησε επίσης σε μία σχετική διάκριση και υποστήριξε πως οι παραπάνω αιτίες είναι δυνατόν να χωριστούν σε προσωπικούς, ψυχολογικούς, θεσμικούς, πολιτισμικούς καθώς και σε κοινωνικοπολιτικούς λόγους.

Η γυναίκα διευθυντής σε καθημερινό επίπεδο δέχεται αμφισβήτηση τόσο από το άμεσο όσο και από το έμμεσο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μάλιστα αξίζει να υπογραμμιστεί πως κρίνεται σε αυστηρότερο βαθμό από έναν άντρα διευθυντή, ο οποίος έχει διασφαλίσει λόγω του φύλου του ορισμένα επίπεδα αποτελεσματικότητας (Κανταρτζή, 2003). Σχετικά με την αποτυχία, η γυναίκα είναι πιο επιρρεπής και συνηθίζει να την καταλογίζει σε λανθασμένους ατομικούς χειρισμούς χωρίς να λαμβάνει υπόψιν της το σύνολο των εξωγενών παραγόντων (Coleman, 2005).

Σχετικά με την πανδημία, ο Covid-19 επέβαλε τεράστιες ανατροπές σε όλο τον πλανήτη. Λίγο πριν ολοκληρωθεί το 2019, ο Κινεζικός Οργανισμός Υγείας προχώρησε στην ανακοίνωση κρουσμάτων τα οποία παρουσίασαν συμπτώματα πνευμονίας. Μέσα σε

σύντομο χρονικό διάστημα η νόσος που πήρε την ονομασία «CoronaVirusDisease 2019» εξαπλώθηκε και εκτός συνόρων της Κίνας παίρνοντας παγκόσμιες διαστάσεις (Magheritaetal.,2021).Κατάφερε ακόμα με γρήγορους ρυθμούς να επηρεάσει την οικονομία όλων των κρατών επιβάλλοντας τους δικούς της κανόνες για την κοινωνία. Αναλόγως λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε επέδρασε και στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι περιορισμοί που τέθηκαν στο πλαίσιο της δημόσιας ζωής ήταν καθοριστικοί. Δημιουργήθηκαν ιδιαίτερες συνθήκες για τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ήταν λοιπόν απαραίτητο, να επανασχεδιαστεί η λειτουργία των μαθημάτων και να μετατραπεί σε μία διαδικτυακή δραστηριότητα, στην οποία θα μπορούσαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να συμμετέχουν καταλύοντας τα χωροχρονικά εμπόδια. Η τεχνολογία λοιπόν, μετατράπηκε σε ένα πολύτιμο εργαλείο, στο οποίο στηρίχθηκε η παράδοση των μαθημάτων, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς αλλά και η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές, αναγκάστηκαν να πραγματοποιήσουν τις διδακτικές συναντήσεις τους μέσω της πρακτικής της τηλεκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που εξαπλώθηκε σε ολόκληρο τον κόσμο(UNESCO,2020).Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες κλήθηκαν να μπουν σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού των ηγετικών τους πρακτικών και να διαχειριστούν αυτή τη νέα παγκόσμια πρόκληση. Αξίζει να αναφερθεί πως 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές σε παγκόσμια κλίμακα αναγκάστηκαν να συμβαδίσουν με τα νέα δεδομένα που επέβαλε η πραγματικότητα της πανδημίας (Harris,2020).

Οι πρώτοι που ήρθαν αντιμέτωποι με αυτές τις καταστάσεις αβεβαιότητας ήταν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες των σχολικών μονάδων. Ήταν αναγκαίο να προσαρμοστούν στη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ένα φυσικό επακόλουθο των μέτρων που ανακοινώθηκαν ήταν η αναστολή λειτουργίας των σχολείων. Αξίζει να αναφερθεί πως πολλοί διευθυντές – διευθύντριες κατάφεραν πολύ γρήγορα να προσαρμοστούν, ενώ ορισμένοι δυσκολεύτηκαν πολύ να συγχρονιστούν με τα νέα δεδομένα που επέβαλε η πραγματικότητα (Canese&Amarilla, 2020).Αναδείχθηκαν νέες τεχνικές και μέθοδοι με σκοπό να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία. Οι σχολικοί ηγέτες μέσα από καινοτόμες πρακτικές προσπάθησαν να εμπνεύσουν αλλά και να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μάλιστα, η παροχή κατάλληλων πόρων από τους Διευθυντές αποτέλεσε σημαντική προσφορά στο πλαίσιο αυτής της νέας εποχής (Fernandez&Shaw,2020).

Σχετικά με τη διαχείριση των κρίσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, η βιβλιογραφία προέρχεται:

A) από το σύνολο των θεωριών που προχωράνε σε προτάσεις για τους Διευθυντές – Διευθύντριες σε περίοδο κρίσης,

B) από θεωρίες που γεννήθηκαν μέσα από πραγματικές εμπειρίες στο πλαίσιο κρίσεων (Mutch,2020).

Ο Porche (2009) ήταν εκείνος που διέκρινε τη διαχείριση κρίσεων από την ηγεσία των κρίσεων. Η πρώτη σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τη λειτουργικότητα ενός οργανισμού σε περίοδο κρίσης. Η ηγεσία κρίσεων έχει σχέση με τις προσπάθειες να διατηρηθεί ένα όραμα σχετικό της κατάστασης αλλά και με όλα όσα πρόκειται να ακολουθήσουν.

Η αποτελεσματική ηγεσία σύμφωνα με τους Boinet al., (2010) αναγνωρίζει ενδεχόμενες απειλές, εισάγει σημαντικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση κάθε συνέπειας και εν τέλει επαναφέρει το αίσθημα της κανονικότητας. Σε περίοδο κρίσης, η ηγεσία παρουσιάζει σημαντικές διαφορές με την ηγεσία της καθημερινότητας. Κάτι τέτοιο συμβαίνει καθώς ο εκάστοτε ηγέτης εκείνη τη χρονική στιγμή αντιμετωπίζει με άμεσο τρόπο ένα ξαφνικό γεγονός καθώς και μία ανασφάλεια σχετικά με τον βαθμό πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την κατάσταση. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που δέχεται συνεχώς αλλαγές καθώς εν τέλει φτάνει τον οργανισμό από το στάδιο της απόκρισης σε εκείνο της ανάκαμψης (Mutch,2015).

Ένα σημαντικό όπλο είναι το σύνολο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που παρουσιάζει ο ηγέτης σε περίοδο κρίσης, όπως αποτέλεσε αυτή της πανδημίας του Covid 19. Ακόμα, σημαντική αποδεικνύεται η εμπειρία του αλλά και ο χαρακτήρας του (D'Auria&DeSmet,2020).

Σύμφωνα με την Περάκη (2008), το εκπαιδευτικό σύστημα έχει χρέος να προσαρμοστεί σε κάθε αλλαγή που προκύπτει και να βρίσκεται σε μία διαρκής διαδικασία βελτίωσης ως προς την ποιότητα του. Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα πως είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν συντονισμένες δράσεις και αλλαγές σε θεσμικό επίπεδο. Απαραίτητος είναι ο χρόνος, οι κατάλληλοι πόροι και η πραγματική οργανική ένταξη στην διδακτική πράξη σε καθημερινό επίπεδο (Περάκη,2008). Αυτή η διαπίστωση θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της πανδημίας και στη νέα πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί με το πέρας της.

Έπειτα από μελέτη έχει διαπιστωθεί πως υπάρχει έντονη ερευνητική δράση τα τελευταία χρόνια σε επίπεδο ελληνικής βιβλιογραφίας με κύρια θεματική τη θέση της γυναίκας στην

εκπαιδευτική ηγεσία. Οι περισσότερες έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στους αγώνες των γυναικών, στα εμπόδια που καθυστερούν την ανέλιξη της γυναίκας και τέλος στο φαινόμενο της γυάλινης οροφής. Με την συγκεκριμένη εργασία λοιπόν θα αναδειχθούν τα ηγετικά μοντέλα που έθεσαν σε εφαρμογή διευθυντές και διευθύντριες αλλά και η αντίστοιχη αποτελεσματικότητα τους, κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικής κρίσης. Η περίοδος της πανδημίας, αποτέλεσε ένα πρωτοφανές φαινόμενο και δημιούργησε νέες τεχνικές διοίκησης και διδασκαλίας. Μέσα από τις απόψεις λοιπόν των ενεργών κατά την πανδημία εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα αναλυθεί η επιρροή του φύλου.

Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό τμήμα αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία και στην ελληνική πραγματικότητα. Δίνεται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία, παρουσιάζονται όλα τα προσόντα που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό καθώς και τα κριτήρια της επιλογής του και τέλος αναφέρονται τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο στο οποίο αναλύεται λεπτομερώς το φύλο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ειδικότερα, γίνεται αναλυτική αναφορά στην γυναικεία υποεκροσώπηση που κυριαρχεί στην σχολικές μονάδες μέσα από σχετικές έρευνες τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Ακόμα, παρουσιάζεται το φαινόμενο της γυάλινης οροφής αλλά και το σύνολο των παραγόντων που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την εξέλιξη της γυναίκας σε διοικητικό επίπεδο. Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει την εκπαιδευτική κρίση και πιο συγκεκριμένα την περίπτωση της πανδημίας του Covid 19. Το τέταρτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου κάνει λόγο για την ανάπτυξη προσωπικού και την συμβολή του διευθυντή – διευθύντριας κατά την περίοδο της πανδημίας.

Το πέμπτο κεφάλαιο αποτελεί το εμπειρικό μέρος της εργασίας. Εντός αυτού, υπάρχουν σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, η μεθοδολογία της έρευνας που εφαρμόστηκε, ο σκοπός της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα όπως και η μεθοδολογία της δειγματοληψίας. Ακόμα, αναφέρονται τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, το σύνολο των εξαρτημένων και των ανεξάρτητων μεταβλητών, οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης δεδομένων καθώς και το προφίλ του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας. Αξίζει να αναφερθεί πως στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

Το κεφάλαιο έξι περιλαμβάνει την ανάλυση δεδομένων του ερωτηματολογίου με τη βοήθεια πινάκων και την απάντηση που προέκυψε για το εκάστοτε ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει μέσω της έρευνας και πραγματοποιείται σχετική συζήτηση πάνω σ'αυτά. Αμέσως μετά καταγράφονται μελλοντικές προτάσεις καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

A' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εκπαιδευτική ηγεσία και η ελληνική πραγματικότητα

1.1.Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία

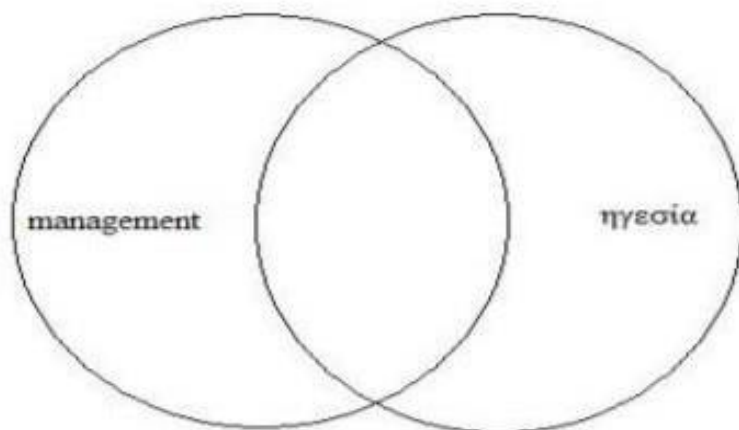
Η ηγεσία ως έννοια εντάσσεται στις πιο σύνθετες που υπάρχουν, και εντοπίζεται διαφοροποιημένη σε πολλά επιστημονικά πεδία. Όπως έχει αποδειχθεί βάσει επιστημονικής βιβλιογραφίας, δεν υπάρχει κάποιος σαφής ορισμός που να αποτυπώνει με ακρίβεια το περιεχόμενο του όρου (Leithwood&Duke, 1999·Lakomski 1999a·Yukl 2002·Alvesson&Sveningsson, 2003). Η αδυναμία να οριστεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός αποτελεί σημαντικό εμπόδιο, στη μελέτη και την ανάλυση κάθε παραμέτρου της ηγεσίας (York-Barr&Dike, 2005). Κατά καιρούς λοιπόν, προκύπτει πλήθος ορισμών και ερμηνειών, εφόσον δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο ή περιοριστικός παράγοντας. Τα κοινά χαρακτηριστικά κάθε ερμηνείας συνδυαστικά μπορούν να σχηματίζουν την εννοιολογική προσέγγιση αυτού του όρου.

Η σύνδεση της ηγεσίας με την εξουσία είναι μία διαχρονική προσέγγιση και αποτελεί σημείο συνάντησης πολλών επιστημονικών απόψεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της (Katzenbach&Smith, 1993). Λίγο πιο σύγχρονες θεωρίες στην προσπάθεια ανάλυσης και παρουσίασης της ηγεσίας, αναδεικνύουν ως βασικό χαρακτηριστικό της, την άσκηση επιρροής (Ogawa&Bossert, 1995). Πιο συγκεκριμένα, οι Hersey και Blanchard (1977) υποστηρίζουν «πως η αποστολή της ηγεσίας είναι να επηρεάσει κυρίως τις ενέργειες και τη συμπεριφορά μίας ομάδας πετυχαίνοντας τους προκαθορισμένους στόχους της, στο πλαίσιο μίας οργάνωσης». Οι κινήσεις της ηγεσίας περιλαμβάνουν διαδικασίες επιρροής μέσα από τον σχεδιασμό κάποιου στόχου αλλά και τη δημιουργία του κίνητρου. Έτσι προκύπτει η ανάλογη ανταπόκριση και κινητοποίηση για την πραγματοποίηση όλων των προκαθορισμένων σκοπών. Παράλληλα, μέσα από την άσκηση επιρροής διατηρείται και η κουλτούρα της ομάδας (Yukl, 1999). Έν αντιθέσει, οι Cagner και Kanungo (1987) υποστηρίζουν ότι η επιρροή της ηγεσίας δεν αποτελεί μία απλή διαδικασία, αλλά μια μορφή τέχνης. Πρόκειται δηλαδή για την τέχνη της παρακίνησης ενός συνόλου ανθρώπων οι οποίοι ενεργούν έχοντας έναν πολύ συγκεκριμένο και κοινό στόχο.

Οι παραπάνω διατυπώσεις ορίζουν την ηγεσία ως μία διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν εκτός από τον ηγέτη ενός οργανισμού, οι υφιστάμενοι και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι παράγοντες. Η ηγεσία είναι μία διαδικασία λοιπόν και δεν επιδέχεται διδασκαλία. Μέσα από τη διαδικασία της μάθησης όμως μπορεί να αναβαθμιστεί σημαντικά. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε ηγέτη όπως είναι η αυτογνωσία συνδυαστικά με τις κατάλληλες συγκυρίες, μπορούν να δημιουργήσουν μία αρκετά βελτιωμένη μορφή ηγεσίας. Τέτοιες συγκυρίες μπορεί να είναι ο απαραίτητος χώρος και η κατάλληλη χρονική στιγμή (Στάγκος, 2000).

Κάθε προσπάθεια που έχει σημειωθεί ώστε να αποδοθεί όσο το δυνατόν πιο αναλυτικός και σαφής ορισμός της ηγεσίας καταλήγει σε μία κοινή διατύπωση. Το σύνολο των αναλυτών συμφωνεί πως η έννοια της ηγεσίας παρουσιάζει διαφοροποίηση από τον όρο του management. Σύμφωνα με τον Burns (1978), το στοιχείο εκείνο που διαχωρίζει τις δύο έννοιες είναι ο σκοπός. Ο ηγέτης λειτουργεί έχοντας ως προτεραιότητα τους στόχους της ομάδας. Κάθε του κίνηση αφορά τη δημιουργία μίας πολιτικής, η οποία είναι ικανή να προκαλέσει μία πραγματική αλλαγή. Ουσιαστικά πρόκειται για δύο όρους συμπληρωματικούς. Η αποστολή της διοίκηση συνοψίζεται στην αποτελεσματική διαχείριση κάθε συγκυρίας που επικρατεί στο εσωτερικό του οργανισμού. Η ηγεσία όμως χαρακτηρίζεται από ένα όραμα το οποίο με τη σειρά του προκαλεί συγκεκριμένες κατευθύνσεις και στόχους, με σκοπό την οργανωσιακή αλλαγή. Από αυτή τη διατύπωση προκύπτει μία ξεκάθαρη διάκριση της έννοιας «διευθυντής» και «ηγέτης» (Πασιαρδής, 2004)

Ηγεσία και Management



Εικόνα 1. Η διάσταση της ηγεσίας και του management

Πηγή: Adair, 2008

Η διαχείριση ενός οργανισμού (management) εντάσσεται στη διοίκηση αυτού και περιλαμβάνει την υλοποίηση αποφάσεων, τη διαπεραίωση καθημερινών δραστηριοτήτων και την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Kladis, 2011).

Ενώ ο Cuban (1988) έχει τονίσει πως κάθε στόχος έχει σχηματιστεί και οριστεί από τον ηγέτη του οργανισμού. Εκείνος είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία κινήτρων και της κατάλληλης βάσης, ώστε να ορίζονται συνεχώς νέοι οργανωτικοί στόχοι. Οι managers δηλαδή, είναι εκείνοι που θα προωθήσουν τις αποφάσεις και τους καθορισμένους στόχους.

Η γενικότερη άποψη που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία συνοψίζεται στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, την κατάργηση κάθε παραδοσιακού στεγανού και γενικότερου μύθου που επικρατεί γύρω από αυτόν τον όρο. Όλες οι νέες επιστημονικές αντιλήψεις που έχουν διατυπωθεί με σκοπό τη σκιαγράφηση του εκπαιδευτικού ηγέτη συνεπάγονται με την ενεργή συμμετοχή αυτού στην πλέον μαθητοκεντρική κοινότητα μάθησης (Lambert,2003).

1.2 Ανάδειξη των προσόντων ενός αποτελεσματικού ηγέτη στην εκπαίδευση και τα κριτήρια επιλογής του

Ο ρόλος της ηγεσίας στο πλαίσιο ενός σχολικού περιβάλλοντος κρίνεται καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία αυτού και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου ότι η Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εκτός από την παροχή γνώσεων έχει ως αποστολή να προετοιμάσει τους μελλοντικούς πολίτες. Σ' αυτή την προσπάθεια καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας με την ιδιότητα του διοικητικού στελέχους. Η αποτελεσματική διοίκηση ενός σχολείου είναι αυτή που θα μπορέσει να ικανοποιήσει κάθε εκπαιδευτική και παιδαγωγική ανάγκη των νέων συνδυάζοντας και την παράμετρο της γνώσης. Η εκπαιδευτική αλλαγή έχει ως βασικό χαρακτηριστικό λοιπόν μία σχολική διεύθυνση που σημειώνει μεγάλα μεταρρυθμιστικά βήματα (Αργυροπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2010), ο R. Edmonds (1979) ήταν ο πρώτος που θέσπισε και καθόρισε τους πέντε παράγοντες που διαμορφώνουν ένα αποτελεσματικό σχολείο. Στην κορυφή αυτής της λίστας βρίσκεται μία ισχυρή και ικανή εκπαιδευτική διοίκηση. Ακολουθούν το σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες σχετικά με τη μαθητική επίδοση, ένα σύστημα αξιολόγησης της τελευταίας και βασικές μορφωτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο διευθυντής αξιοποιεί

κάθε πρόκληση που θα συναντήσει ώστε να διαμορφώσει την κατάλληλη κουλτούρα ποιότητας μέχρι και για το μικρότερο στοιχείο του εκπαιδευτικού οργανισμού (Mukhopadhyay, 2005). Από τότε κάθε έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί έχει προσθέσει και νέους παράγοντες, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο Mortimore (1991), τονίζει 11 παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζουν αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Για ακόμα μια φορά πρωταρχικός παράγοντας αναδεικνύεται η Διοίκηση με επαγγελματισμό. Η εκπαιδευτική ηγεσία διαμορφώνεται με βάση τον ρόλο του διευθυντή, το στυλ διοίκησης που θα επιλέξει να εφαρμόσει και τη σχέση του με τα οράματα που εκείνος θέτει.

Οι πέντε παράγοντες που διαμορφώνουν ένα αποτελεσματικό σχολείο σύμφωνα με τον R. Edmonds (1979)

Οι πέντε παράγοντες που διαμορφώνουν ένα αποτελεσματικό σχολείο

1. Ισχυρή και ικανή εκπαιδευτική Διοίκηση

2. Σχολικό Κλίμα

3. Οι υψηλές προσδοκίες σχετικά με τη μαθητική επίδοση

4. Σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης

5. Βασικές μορφωτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών

Άλλη μία σημαντική υποχρέωση των σύγχρονων μοντέλων του σχολικού προγραμματισμού είναι να προβλέψουν και να διαχειριστούν κάθε παράμετρο, τομέας στον οποίο υπάρχει μεγάλη αδυναμία (Αργυροπούλου, 2015). Ανάλογης σημασίας κρίνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη στη χώρα μας. Η εύρυθμη λειτουργία, η οργάνωση όπως και η διοίκηση του σχολείου καθορίζονται από τις αποφάσεις και τη συμπεριφορά του Διευθυντή, ο οποίος αναλαμβάνει εκτός από τα παραπάνω διαχειριστικά, οικονομικά, διδακτικά, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά καθήκοντα (Στραβάκου, 2003).

Μία κατηγορία κριτηρίων επιλογής ενός διευθυντή είναι τα «αντικειμενικά» ή μετρήσιμα κριτήρια. Στη νομοθεσία επιλογής κάθε εκπαιδευτικού στελέχους επισημαίνεται με ρητό τρόπο αυτά τα προσόντα, και πολλά από αυτά αποτελούν προϋπόθεση ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη διαδικασία

επιλογής. Κάθε σχετική νομοθετική διάταξη την τελευταία δεκαετία περιλαμβάνει κριτήριο επιλογής. Η διδακτική εμπειρία, αποτελεί αρκετά χρόνια πρωταρχικό κριτήριο επιλογής κάθε εκπαιδευτικού στελέχους. Αυτό σίγουρα είναι σημαντική ένδειξη πως επικρατεί στασιμότητα στη διαδικασία επιλογής. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα τέτοιο χαρακτηριστικό δεν είναι ικανό να προσφέρει επιτυχημένη και ανοδική πορεία στο τμήμα της διεύθυνσης (Αργυροπούλου, 2010). Σε αντίθεση με τη διδακτική εμπειρία, το δεύτερο κριτήριο μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πρόκειται για την εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, η οποία προέρχεται από προσωπική εμπειρία που έχει σημειώσει ο διευθυντής (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Οι μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση αποτελεί ακόμα ένα κριτήριο στη λίστα επιλογής. Βάσει της περιγραφής των διευθυντικών αρμοδιοτήτων (Υ.Α.105657/2002), αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό η ικανότητα διοίκησης ανθρώπινων πόρων, των διδασκόντων και των διδασκόμενων. Πρόκειται για μια ικανότητα που δεν είναι έμφυτη αλλά μπορεί να υιοθετηθεί μέσω εντατικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης πάνω σε σχετικές θεματικές (Κανελλόπουλος, 1990). Οι μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό κριτήριο, εφόσον οι γνώσεις της βασικής εκπαίδευσης δεν είναι επαρκή εφόδια για τη δύσκολη πορεία που έχει να διανύσει ο εκπαιδευτικός κατά το διδακτικό του έργο. Η καθημερινότητα του σχολείου εξάλλου όπως και οι ανάγκες του είναι άμεσα συνδεδεμένα με κάθε κοινωνική, οικονομική, τεχνολογική και πολιτιστική αλλαγή. Επομένως, η αναβάθμιση των γνώσεων μέσω μεταπτυχιακών σπουδών είναι αναγκαιότητα (Μαυρογιώργος, 1999). Οι μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικές θεματικές μπορούν να εξασφαλίσουν υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης. Οποιαδήποτε προσπάθεια για επαγγελματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού είναι ικανή να βελτιώσει με τη σειρά της το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο. Η πορεία του εκπαιδευτικού μέσα στη γνώση και τη μάθηση χαρακτηρίζεται ως ένα ατελές ταξίδι. Η παρουσία του στον εκπαιδευτικό χώρο πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια συνεχή επιμόρφωση. Η απόκτηση πείρας θα έρθει μέσα από μία συνεχή διαδικασία, η οποία θα προσφέρει σε αμείωτο ρυθμό γνώσεις, δεξιότητες και την εξειδίκευση. Η τελευταία κρίνεται μεγάλης σημασίας και μπορεί να έχει διάφορες μορφές όπως είναι η οικονομική διαχείριση των εκπαιδευτικών μονάδων (Αργυροπούλου, 2012) Σημαντική αναγνώριση της δουλειάς ενός εκπαιδευτικού και γενικότερα ενός επιστήμονα είναι το συγγραφικό και ερευνητικό του έργο. Σημαντικό εφόδιο λοιπόν ενός εκπαιδευτικού ο οποίος διεκδικεί τη θέση της ηγεσίας είναι η συγγραφή βιβλίων

και άρθρων αλλά και η συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια. Ανάλογης σημασίας κρίνεται η πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής και γενικότερα των νέων τεχνολογιών. Η γνώση συνεχώς ανανεώνεται και συμβαδίζει με τον ραγδαίο ρυθμό ανάπτυξης της τεχνολογίας, η οποία έχει εξελιχθεί πλέον σε σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Τέλος, η πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών είναι χρήσιμο προσόν, το οποίο βοηθά στην προσαρμογή των ευρωπαϊκών σχολικών προγραμμάτων και δράσεων όπως είναι το Erasmus. Η καλή γνώση τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας μπορεί να συμβάλει στον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη σε τέτοιου είδους δράσεις (Αργυροπούλου, 2012).

Άλλη μία κατηγορία κριτηρίων στη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών διευθυντών είναι οι δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ατομικές επιδόσεις του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό τομέα και ο βαθμός κατά τον οποίο έχουν ικανοποιηθεί προγεγραμμένοι σκοποί (Johnson, Shearron & Hensel, 1974). Πολλά χαρακτηριστικά ή η έλλειψη αυτών καθιστούν τον βαθμό ικανότητας του διευθυντή να προσαρμοστεί σε μία συνθήκη και να εκτελέσει αποτελεσματικά τον ρόλο του (McCleary, 1973). Κυρίαρχο χαρακτηριστικό αποτελεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη κατά τη διδακτική διαδικασία (Mukhopadhyay, 2005). Έτσι, θα είναι σε θέση να εξελιχθεί στον απαιτητικό ρόλο του μέντορα όλων των εκπαιδευτικών και να συνδράμει στην επέκταση και την αναβάθμιση των γνώσεων τους (Σαΐτης, 2008). Η γνώση των βασικών αρχών του διοικητικού δικαίου είναι επίσης απαραίτητο προσόν για ένα διευθυντικό στέλεχος στον χώρο της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με τον Stanley Williams, ένας επιτυχημένος διευθυντής πρέπει να χαρακτηρίζεται τόσο από καλή οργάνωση όσο και από τον συντονισμό των σχολικών δραστηριοτήτων (Ζαβλανός, 1997). Η ανάπτυξη μίας επικοινωνιακής συνεργασίας του Διευθυντή με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι σημαντικό συστατικό στοιχείο της ομαλής λειτουργίας αυτού (Καμπουρίδης, 2002).

Οι ατομικές επιδόσεις του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό τομέα και ο βαθμός κατά τον οποίο έχουν ικανοποιηθεί προγεγραμμένοι σκοποί (Johnson, Shearron & Hensel, 1974). Πολλά χαρακτηριστικά ή η έλλειψη αυτών, καθιστούν τον βαθμό ικανότητας του διευθυντή να προσαρμοστεί σε μία συνθήκη και να εκτελέσει αποτελεσματικά τον ρόλο του (McCleary, 1973). Κυρίαρχο χαρακτηριστικό αποτελεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη κατά τη διδακτική διαδικασία. (Mukhopadhyay, 2005) Έτσι, θα είναι σε θέση να εξελιχθεί

στον απαιτητικό ρόλο του μέντορα όλων των εκπαιδευτικών και να συνδράμει στην επέκταση και την αναβάθμιση των γνώσεων τους (Σαΐτης,2008).Η γνώση των βασικών αρχών του διοικητικού δικαίου είναι επίσης απαραίτητο προσόν για ένα διευθυντικό στέλεχος στον χώρο της εκπαίδευσης (Σαΐτης,2008).

Σύμφωνα με τονStanleyWilliams, ένας επιτυχημένος διευθυντής πρέπει να χαρακτηρίζεται τόσο από καλή οργάνωση όσο και από τον συντονισμό των σχολικών δραστηριοτήτων (Ζαβλανός, 1997).

Η ανάπτυξη μίας επικοινωνιακής συνεργασίας του διευθυντή με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι σημαντικό συστατικό στοιχείο της ομαλής λειτουργίας αυτού (Καμπουρίδης, 2002).

Ένας είδος συνεργασίας μπορεί να θεωρηθεί επίσης και η στενή επαφή του εκπαιδευτικού οργανισμού με την τοπική κοινωνία με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και δράσεων(Μπρίνια,2008).Ένας αποτελεσματικός διευθυντής έχει υποχρέωση να συμπορεύεται με την ταχύτητα της αλλαγής. Οι κινήσεις που χαρακτηρίζονται από καινοτομία αποτελούν σημαντικό δείγμα οργανωσιακής ευφυίας (Παπακωνσταντίνου,2008).

Το έργο ενός ηγέτη εξαρτάται ακόμα σε μεγάλο βαθμό από την αποφασιστικότητα του και τη λήψη πρωτοβουλίας. Θεμέλιο της πολιτικής που θα εφαρμόσει πρέπει να είναι η δική του προσωπική σκέψη και κατ' επέκταση το πλήθος των λογικών συμπερασμάτων που θα προκύψουν από αυτή (Καμπουρίδης,2002).

Υπεύθυνος είναι επίσης, για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας, την οποία διευθύνει. Η ικανότητα δημιουργίας ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος και προσανατολισμού προς τη μάθηση αποτελούν προτεραιότητα για τον εκπαιδευτικό ηγέτη (Πασιαρδής, 1994·Ζαβλανός 2003). Τέλος, αρμόζει να μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε οδηγία που προέρχεται από ανώτερους. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ατομική ευελιξία και προσαρμοστική συμπεριφορά καθώς οι ανάγκες και τα κίνητρα του κάθε υφισταμένου πιθανόν να διαφέρουν (Hersey, Blanchard&Johnson,1996).

Η επόμενη κατηγορία χαρακτηριστικών διαφέρει από τις παραπάνω, αλλά εξακολουθεί να συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς και στη διαδικασία επιλογής του διευθυντή. Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας δε συνδέεται σε τόσο μεγάλο βαθμό με την ειδικότητα του υποψηφίου

εκπαιδευτικού, άποψη που επιβεβαιώνει περισσότερο η ελληνική βιβλιογραφία. Έρευνες όμως έχουν αποδείξει πως σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι πλειοψηφία εκείνων που αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις είναι φιλόλογοι και μαθηματικοί (Μαδεμλής, 2014). Τέλος, χαρακτηριστικά όπως είναι η ηλικία και το φύλο μπορούν να αποτελέσουν καθοριστικούς παράγοντες για την επιλογή κάποιου υποψήφιου ηγετικού στελέχους (Pashiardis&Orphanou, 1999).

1.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει συσχετιστεί με πολιτική της αλλαγής καθώς και με τον ενεργό ρόλο που πρέπει να χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική μονάδα. Αυτή η ενεργή στάση αυτομάτως μετατρέπει το σχολείο σε δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση διαθέτει πολλές ηγετικές μορφές, τις οποίες στο πέρασμα του χρόνου προσπάθησαν πολλοί να τις κατηγοριοποιήσουν. Πρόκειται για ένα δύσκολο και περίπλοκο πεδίο μελέτης καθώς αρκετές μορφές είναι εναλλακτικές και άλλοτε ανταγωνιστικές (Dimmock,2003).

Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (1984), ανιχνεύονται πέντε μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση. Η τεχνική (technical) αφορά τις ορθολογικές τεχνικές διαχείρισης που εφαρμόζονται και παρουσιάζουν ένα είδος ταύτισης με τη διαχειριστική-διοικητική ηγεσία. Ακολουθεί η ανθρώπινη (human) η οποία σχετίζεται με τη διαχείριση κάθε κοινωνικού και διαπροσωπικού πόρου. Η ανθρώπινη ηγεσία συνδέεται με τη συμμετοχική ηγεσία αλλά και τη διαπροσωπική. Επόμενη μορφή είναι η εκπαιδευτική (educational) και πηγάζει από την εξειδικευμένη γνώση σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα. Η συμβολική (symbolic) μορφή ηγεσίας συνδέεται με τη μετασηματιστική ηγεσία. Ουσιαστικά σ' αυτή την περίπτωση το μοντέλο ηγεσίας συνδέεται με την εστίαση προσοχής πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Τέλος, ο Sergiouvanni διέκρινε και το πολιτισμικό μοντέλο ηγεσίας (cultural). Βάσει αυτού διαμορφώνεται μία μοναδική κουλτούρα, τις αξίες, το σύνολο των πεποιθήσεων και κάθε πολιτισμική πτυχή στο πλαίσιο του σχολείου. Στην πολιτισμική ηγεσία εντοπίζεται συσχέτιση με την ηθική ηγεσία.

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) επιχείρησαν να καταγράψουν τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας καταλήγοντας στον αριθμό έξι. Ωστόσο οι πιο σύγχρονες προσπάθειες που σημειώθηκαν με την ίδια ακριβώς αποστολή, καταλήγουν στον αριθμό δέκα. Κάθε μοντέλο διαφοροποιείται ως προς τους στρατηγικούς στόχους

καθώς και κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιείται με σκοπό την εκπλήρωση των προαναφερόμενων στόχων.

Παράλληλα, ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας αλλά και η διαμορφωμένη κουλτούρα που θα υπερισχύσει αποτελούν σημαντικά στοιχεία διαφοροποίησης των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η διάκριση αυτή αφορά κατ' αποκλειστικότητα τον εκπαιδευτικό χώρο, και είναι βασισμένη σε 121 άρθρα επιστημονικών αγγλόφωνων περιοδικών, κατά την περίοδο του 1988-1998.

Ο βαθμός αξιοπιστίας της έρευνας επιβεβαιώνεται από το εύρος και το μέγεθος της. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνεται στην εκπαιδευτική ηγεσία (instructional), στη διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία (managerial), στη μετασχηματιστική (transformational), στη συμμετοχική (participative), την ηθική (moral) και την ενδεχόμενη (contingent) ηγεσία (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας η ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί έναν παράγοντα που είναι ικανός να επηρεάσει τη διαδικασία της μάθησης εντός της σχολικής τάξης. Η επίδραση των εκπαιδευτικών ηγετών στη διδασκαλία γίνεται με έμμεσο τρόπο, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα σε σημαντικό βαθμό η ποιότητα της διδασκαλίας διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό όπως και με τις δεσμεύσεις που κάνει ο διευθυντής στο συγκεκριμένο ζήτημα. Να σημειωθεί πως η επίδραση της ηγεσίας είναι ισχυρότερη όταν είναι ευρέως κατανεμημένη. Σε μεγάλο βαθμό, πολλά προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

Στη συνέχεια, τα παραπάνω έξι ηγετικά μοντέλα που αφορούν την εκπαιδευτική ηγεσία εντοπίζονται σε ακόμα μία ταξινόμηση. Ο Bush και Glover (2003) αξιοποιούν την παραπάνω λίστα μοντέλων συνδυαστικά με τη διαπροσωπική (interpersonal) και τη συναλλακτική (transactional) ηγεσία. Αργότερα, ο Bush θέλησε να προσθέσει τη μεταμοντέρνα ηγεσία (postmodern) (Κατσαρός, 2008). Κάθε ηγετική μορφή παρουσιάζει το δικό της βαθμό σημαντικότητας, όπως και διαφορετική εστίαση. Ωστόσο υπάρχουν όρια τα οποία δεν είναι αρκετά ευδιάκριτα, σημείωση που τονίζει πως αυτή η ομαδοποίηση δεν έχει τόσο μεγάλη βαρύτητα. Η κατηγοριοποίηση αυτή σημειώθηκε για την εξυπηρέτηση της αναζήτησης του είδους

της ηγεσίας. Μία τέτοια διάκριση συμβάλει επίσης στην οργανωτική αλλαγή και στις προσπάθειες βελτίωση (Harris,2005).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι παραπάνω ηγετικοί τύποι χαρακτηρίζονται από εννοιολογικές επικαλύψεις. Αν και το εκάστοτε μοντέλο διαθέτει τα δικά του διακριτά χαρακτηριστικά, δεν είναι δυνατόν ένας ηγέτης να τοποθετηθεί μόνο σε μία κατηγορία. Τα προαναφερόμενα ηγετικά μοντέλα στον χώρο της εκπαίδευσης διαθέτουν παραλλαγές, οι οποίες είναι αδύνατον να περιγράψουν με αποσαφηνιστικό τρόπο. Για παράδειγμα μεταξύ της συμμετοχικής, της διανεμημένης και της κατανεμημένης ηγεσίας εντοπίζεται μία σοβαρή διαφοροποίηση. Ωστόσο συνολικά μπορούν ενταχθούν και οι τρεις σε μία αρχική ταξινόμηση, η οποία ονομάζεται συμμετοχική ηγεσία (Leithood&Duke, 1999·Bush&Glover,2003).

1.4 Ολιστικό Μοντέλο ηγεσίας

Το Ολιστικό Μοντέλος ηγεσίας αποτελείται από πέντε στυλ ηγεσίας, τα οποία αποτελούν την Ακτίνα Δράσης των διευθυντών.

Πιο αναλυτικά :

1. Το Παιδαγωγικό στυλ
2. Το Συμμετοχικό στυλ
3. Το Επιχειρηματικό στυλ
4. Το Δομικό στυλ
5. Το στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

Ένας αποτελεσματικός ηγέτης σύμφωνα το παραπάνω μοντέλο των Pashiardis και Brauckmann (2008), έχει την ικανότητα να αναγνωρίσει τη φύση του σχολείου στο οποίο βρίσκεται και στη συνέχεια μέσα από την Ακτίνα Δράσης της Ηγεσίας εφαρμόζει μία σειρά από πρακτικές και συμπεριφορές. Δεν έχει εντοπιστεί καλύτερος συνδυασμός των παραπάνω ηγετικών στυλ και είναι εύκολη η εφαρμογή τους σε όλα τα σχολεία .

Σχετικά με το Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας, ο κύριος στόχος του ηγέτη είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Brauckman&Pashiardis, 2011). Προσδιορίζει δηλαδή σαφείς διδακτικούς σκοπούς και για να μπορέσει να τους κατακτήσει, αξιοποιεί διάφορα μέσα. Πρόκειται για τον ηγέτη που θέτει υψηλές

προσδοκίες σχετικά με τη μάθηση. Μάλιστα, παρουσιάζεται μεγάλο ενδιαφέρον για τους ίδιους τους μαθητές και για τις ανάγκες τους (Hallinger&Heck, 1998). Αυτός ο τύπος ηγεσίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πρωτοπόρος καθώς εισάγει καινοτομίες και προγράμματα. Υπάρχει ακόμα σημαντική ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν μοναδικές μαθησιακές εμπειρίες και ένα ομαδικό πνεύμα μάθησης. Στο Παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας σημαντικό ρόλο παίζει η διαδικασία της αξιολόγησης, μέσα από την οποία εντοπίζονται στοιχεία που θα βοηθήσουν τη σωστή λήψη αποφάσεων (Pashiardis, 2014).

Ένα άλλο στυλ ηγεσίας είναι το Συμμετοχικό το οποίο διακρίνεται για τη συνεργασία και την έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πιο αναλυτικά, οι ηγέτες βρίσκουν πολλούς τρόπους για να μπορέσουν να οργανώσουν τις δραστηριότητες τους σύμφωνα πάντα με την κουλτούρα του οργανισμού. Ακόμα, ενθαρρύνουν σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν και οι ίδιοι στα προβλήματα που προκύπτουν και να χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα. Αξίζει να αναφερθεί πως χαρακτηριστικά όπως είναι η δέσμευση και η αφοσίωση του εκπαιδευτικού αποτελούν παράγοντες ποιότητας για το προσωπικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η δέσμευση τους μπορεί να οριστεί ως μία μορφή πίστης στη διαδικασία της εκπλήρωσης των στόχων που έχει θέσει ένα σχολείο (Pashiardis, 2014).

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον παρουσιάζει έντονο ανταγωνισμό και απαιτήσεις από την πολιτεία και τους γονείς. Μέσα από την ενσωμάτωση του Επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα μπορέσει να δημιουργήσει συνεργασία με τους γονείς, την κοινότητα αλλά και διάφορους άλλους εξωτερικούς φορείς (Cheng, 2010). Πιο συγκεκριμένα, το ηγετικό αυτό στυλ αξιοποιεί δημιουργικά τα εξωτερικά δίκτυα με κύριο στόχο να κατακτήσει τους απαραίτητους πόρους και την κατάκτηση της βασικής αποστολής που έχει θέσει το σχολείο (Cheng, 2010). Ως εξωτερικά δίκτυα μπορούμε να ορίσουμε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς όπως είναι η τοπική αυτοδιοίκηση, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις και η εκκλησία. Ένας ηγέτης που έχει επιλέξει το Επιχειρηματικό στυλ, προσπαθεί να δημιουργήσει θετικό κλίμα με τους γονείς. Η άριστη συνεργασία μεταξύ των τελευταίων και του σχολείου επιδρά θετικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και αυξάνει τις πιθανότητες για πιο πολλές ακαδημαϊκές επιτυχίες (Omsted,1991).

Το βασικό χαρακτηριστικό του Δομικού στυλ είναι ένα ξεκάθαρο όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Μέσα από την εφαρμογή του το σχολείο αποκτά μία κατεύθυνση, συντονισμό, κανόνες και διάκριση ρόλων. Ο διευθυντής είναι πολύ σημαντικό να θέσει σαφείς κανονισμούς, οι οποίοι θα θέσουν ευθύνες και ρόλους στο κάθε μέλος του σχολείου. Σχετικά με τη διαχείριση των εγκαταστάσεων και τη σωστή συντήρησή τους, δίνεται μεγάλη έμφαση από όλους. Το αποτέλεσμα είναι ένα καθαρό και ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν όλοι να συνεργαστούν (Pashiardis, 1998).

Σύμφωνα με τον Pashiardis (2012), η ανάπτυξη προσωπικού στον εκπαιδευτικό τομέα είναι δυνατόν να επηρεάσει σημαντικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Πολύ σημαντική κρίνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να προκύψουν οι κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες και ένα κλίμα συνεργασίας. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένας διευθυντής με σκοπό να προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών :

- Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση
- Υποστήριξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών
- Επανασχεδίαση προγραμμάτων
- Εφαρμογή των αρχών μάθησης ενηλίκων και έρευνα δράσης

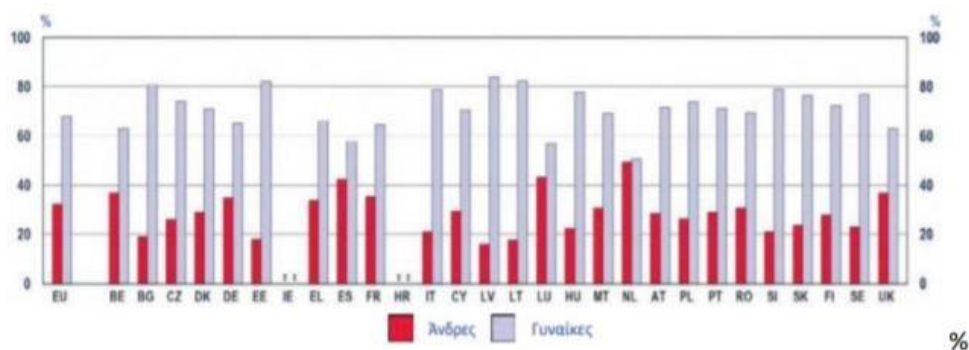
Δίνοντας το παράδειγμα, ο ηγέτης μέσα από την ατομική του συμπεριφορά διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τους εκπαιδευτικούς (Pashiardis,2012),.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το φύλο και η ελληνική ηγεσία

2.1 Η γυναικεία υποεκπροσώπηση στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων:

Έρευνες σε Παγκόσμιο και Ελληνικό Επίπεδο

Αποδεκτό φαινόμενο αποτελεί η πλειοψηφική παρουσία της γυναίκας στον εκπαιδευτικό χώρο, το οποίο στηρίζεται σε σημαντικά στατιστικά δεδομένα αλλά και αποτελέσματα αρκετών επιστημονικών ερευνών (Kim&Reifel,2010·Gyngell,2012·Batool, Sajid&Shaheen, 2013·Uwizeyimana and Mathevu, 2014. Bismarketal, 2015). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ευρώπη, όπου για το σχολικό έτος 2013 οι γυναίκες αποτελούσαν τη συντριπτική πλειοψηφία. Οι άνδρες αποτέλεσαν λιγότερο από το ένα τρίτο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Πιο συγκεκριμένα, η Βουλγαρία, η Εσθονία, η Λετονία και η Λιθουανία αποτελούν χώρες όπου οι άνδρες αποτελούν ποσοστό μικρότερο από 20% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, 2015).



Εικόνα 2. Απασχόληση με την εκπαίδευση γυναικών και ανδρών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Πηγή: Eurostat/UOE

Η εκπροσώπηση των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στον τομέα της διοίκησης αποτέλεσε επίσης αντικείμενο έρευνας και ανάλυσης τα τελευταία χρόνια. Η γυναικεία παρουσία σε διοικητικές θέσεις ωστόσο χαρακτηρίστηκε περιορισμένη, κάτι που προκάλεσε προβληματισμό τόσο σε ελληνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Koldinska, 2015).

Τα στατιστικά στοιχεία που έχουν προκύψει αποτελούν πειστήριο μίας άνιση κατανομής του προσωπικού με κύριο άξονα το φύλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Lunyilo, Tikoko και Simatwa ((όπως αναφέρεται στον παραπάνω πίνακα Makori, 2018). Πιο συγκεκριμένα, η Αγγλία αποτελεί μία χώρα η οποία σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζει λιγότερο από 50% γυναικεία εκπροσώπηση στο ηγετικό κομμάτι των εκπαιδευτικών μονάδων.

Παρόμοια είναι και η εικόνα της ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπου μόνο ένα στα έξι σχολεία διαθέτουν στη διευθυντική θέση γυναίκα εκπαιδευτικό. Στη Γαλλία σημειώθηκε το ποσοστό του 80%, σχετικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Το συγκεκριμένο στοιχείο επιβεβαιώνει τη στερεοτυπική σκέψη πως η διδασκαλία αποτελεί γυναικοκρατούμενη διαδικασία. Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώνεται από τον πολύ χαμηλό αριθμό των γυναικών που είναι τοποθετημένες στη διοίκηση των ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων της χώρας. Παρόμοια είναι και η εικόνα της εκπαίδευσης και στη χώρα της Ν.Ζηλανδίας. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 απέδειξε πως το 80% των απασχολούμενων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες αλλά μόνο το 43% των γυναικών βρίσκεται σε ηγετικές θέσεις. Στην ίδια χώρα, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι απασχολούμενες γυναίκες εκπαιδευτικοί υπολογίζονται στο 56% ενώ ηγετικές θέσεις κατέχει μόνο το 29% του φύλου (Strachan, et al., 2007). Το ζήτημα της υποεκπροσώπησης της γυναίκας στην εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί ένα ζήτημα που επεκτείνεται και εκτός συνόρων της Ευρώπης. Πολλές έρευνες όπως αυτή των Eagly και Carli (2003), επιβεβαιώνουν ότι αποτελεί μία παγκόσμια ανησυχία. Ακόμη και τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχουν καταφέρει ακόμα να καταργήσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τις ηγετικές θέσεις σχετικά με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, το 1999 έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ απέδειξε πως εντοπίζεται μόνο ένα 12% γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις. Η εξέλιξη που σημειώθηκε από σχετική έρευνα του 1981 ήταν ελάχιστη, καθώς υπήρξε μόνο κατά 2 % αύξηση του γυναικείου ποσοστού εντός περίπου 20ετών. Αξίζει να σημειωθεί πως στις Η.Π.Α. παρουσιάζεται τρομερή έλλειψη διευθυντικών στελεχών λόγω των μεγάλων απαιτήσεων που δημιουργούν οι ίδιοι οι πολίτες, η κεντρική διοίκηση αλλά και τα σχολικά συμβούλια. Τα εμπόδια που προκύπτουν για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στην πορεία για την ανάληψη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αποτέλεσαν πολλές φορές και τον λόγο να προχωρήσουν σε αλλαγή της σταδιοδρομίας (Growe & Montgomery, 1999). Τέλος, ανιχνεύονται μέχρι και σήμερα πολιτιστικά και φυλετικά εμπόδια τα οποία περιορίζουν σημαντικά την ηγετική αποτελεσματικότητα (Funk & Polnick, 2004).

Το 2002, ο Χρίστος Σαΐτης προχωρά σε ακόμα μία σχετική έρευνα και αναφέρει πως μπορεί σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι γυναίκες να αποτελούν το 54,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών, στις ηγετικές θέσεις όμως έχουν κατακτήσει μόνο το 13,2%.

Σύμφωνα με στοιχεία που έχει δημοσιοποιήσει το Υπουργείο Παιδείας, επιβεβαιώνεται ένα μεγάλο ποσοστό διαχωρισμού των δύο φύλων σε επίπεδο διοικητικών στελεχών. Συγκεκριμένα, όπως καταγράφεται και στον παρακάτω πίνακα για το έτος 2008 αν και τα ποσοστά απασχόλησης για τις γυναίκες είναι υψηλά δεδομένου ότι κανονικά αντιστοιχούν για ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα, προκύπτει αντιστοιχία με τη γυναικεία εκπροσώπηση σε διοικητικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		
	Διευθυντές/-τριες Εκπαίδευσης	Προϊστάμενοι/-ες Γραφείων Εκπαίδευσης	Σχολικοί/-ές Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης
Άνδρες	50	116	158
Γυναίκες	1	12	83
Σύνολο	51	128	241
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		
	Διευθυντές/-τριες Εκπαίδευσης	Προϊστάμενοι/-ες Γραφείων Εκπαίδευσης	Σχολικοί/-ές Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Άνδρες	48	111	156
Γυναίκες	3	20	112
Σύνολο	51	131	268

Εικόνα 3. Απεικόνιση διοικητικών στελεχών με βάση το φύλο

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας

2.2. Το φαινόμενο της «Γυάλινης Οροφής»

Η γυναίκα του 21^{ου} αιώνα έχει καταφέρει να ενταχθεί με μεγάλη επιτυχία σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και να αναδειχθεί σε επίπεδο μεταπτυχιακών, διδακτορικών και μεταδιδακτορικών σπουδών, καταρρίπτοντας τον μύθο της υπερίσχυσης των ανδρών σε όλους τους κλάδους εργασίας. Η μόρφωση αποτέλεσε ισχυρό όπλο, μέσω του οποίου η πλειοψηφία των γυναικών κατάφερε να κατακτήσει το αίσθημα της ασφάλειας και τη διασφάλιση περισσότερων δικαιωμάτων στον κόσμο της εργασίας.

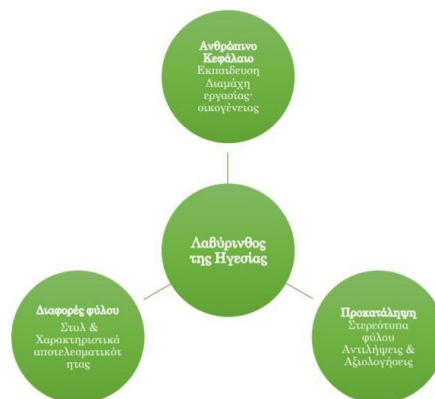
Αυτή η εξέλιξη ωστόσο δεν έχει αποδειχθεί ικανή να εξασφαλίσει έναν ικανοποιητικό αριθμό γυναικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις. Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο στέκεται ως εμπόδιο στην εξέλιξη της διοικητικής πυραμίδας. Έχει αποδοθεί ο όρος «γυάλινη οροφή» για τον χαρακτηρισμό και την ερμηνεία αυτού του φαινομένου, ο οποίος έκανε την πρώτη του εμφάνιση σύμφωνα με τον Falk το 1984. Με αυτόν τον όρο διασαφηνίζεται η άνιση μεταχείριση ως προς την

παρουσία του φύλου στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και το σύνολο των δυσκολιών με τις οποίες έρχεται συχνά αντιμέτωπη κάθε γυναίκα συγκριτικά με τους άνδρες ως προς την άνοδο και την κατοχή της εξουσίας (Ντερμανάκης,2004). Αυτή η άνιση διάσταση έχει τις ρίζες της στη στερεοτυπική αντίληψη η οποία επιβιώνει μέχρι και σήμερα σχετικά με το φύλο, και δε σχετίζεται σε καμία περίπτωση με τα προσόντα και τις ικανότητες του καθενός (Ventouraetal., 2007). Το μοναδικό δικαίωμα δηλαδή που έχουν οι γυναίκες είναι η απλή παρακολούθηση των ανώτερων θέσεων μέσα από τη λεγόμενη «γυάλινη οροφή» χωρίς τη δυνατότητα διεκδίκησης τους. Η προκειμένη οροφή είναι πλέον διάφανη για τη γυναικεία ματιά αλλά παραμένει ερμητικά κλειστή για μεγάλο ποσοστό γυναικών παρά το πλήθος των προσόντων που έχουν αποκτήσει. Σύμφωνα με τον Baxteret Olin (2008), αποτελεί προϊόν στερεοτύπων, πεποιθήσεων, αντιλήψεων αλλά και γενικότερων συμπεριφορών που έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο της κοινωνίας, το οποίο υποτιμά και υπονομεύει τη γυναικεία αξία και ικανότητα.

Περιορισμένες χαρακτηρίζονται οι έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη εκείνων των παραγόντων που λειτουργούν ενισχυτικά στην άνοδο διοικητικών θέσεων για τις γυναίκες. Ωστόσο, ανιχνεύεται και η άποψη, σύμφωνα με τους Rai και Srivastava πως το συγκεκριμένο φαινόμενο της γυάλινης οροφής αποτελεί μύθο. Η συγκεκριμένη τοποθέτηση στηρίζεται σε δύο επιχειρήματα. Πιο συγκεκριμένα, η σκληρή προσωπική δουλειά, η φιλοδοξία και οι δεξιότητες των γυναικών μπορούν να τοποθετήσουν κάθε ικανή γυναίκα σε μία υψηλή διοικητική θέση. Το δεύτερο επιχείρημα στο οποίο στηρίχθηκε ο ισχυρισμός για τον μύθο της γυάλινης οροφής αφορά κάθε επαγγελματική πρόκληση που προκύπτει στον εκάστοτε εργασιακό χώρο σε συνδυασμό με τον οικογενειακό φόρτο που συνήθως επιβαρύνει μία γυναίκα εργαζόμενη. Κατ' επέκταση, η συγκεκριμένη επιβάρυνση αποτελεί εμπόδιο της επαγγελματικής εξέλιξης. Με κάποιο τρόπο δηλαδή παρουσιάζεται ως προσωπική επιλογή των γυναικών η οικογένεια ως προτεραιότητα, η οποία θέτει σε δεύτερη μοίρα την επαγγελματική εξέλιξη και την ανάληψη υψηλών θέσεων στον τομέα της διοίκησης. Επομένως, η γυάλινη οροφή βάσει των παραπάνω επιχειρημάτων δεν ισχύει σε πολλές εργασιακές θέσεις αφού δεν υφίσταται κάποια δυσκολία (Rai&Srivastava,2010).

Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν εισάγει μία νέα ορολογία, η οποία περιγράφει ακριβέστερα την κατάσταση της επαγγελματικής απασχόλησης. Οι Eagly και Carli (2007), υποστήριξαν πως ο όρος της γυάλινης οροφής δεν παρουσιάζει τα εμπόδια

με τα οποία έρχεται η κάθε γυναίκα αντιμέτωπη στην επαγγελματική της άνοδο. Η συγκεκριμένη άποψη στηρίζεται στη σκέψη πως πλήθος γυναικών έχουν καταφέρει να κατακτήσουν ηγετικές θέσεις. Αυτό λοιπόν, αποτελεί το ισχυρότερο πειστήριο πως τελικά δεν υφίσταται κάποιο εμπόδιο το οποίο δε γίνεται να διαπεραστεί. Η σύγχρονη πρόκληση για μία γυναίκα σήμερα είναι να καταφέρει να βρει μία εναλλακτική οδό, προσπερνώντας τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν στο πλαίσιο της καριέρας. Σύμφωνα με τους Eagly και Carli(2007), οι εναλλακτικοί αυτοί δρόμοι αποτελούν δείγμα μεγάλης τύχης. Έτσι, αντί για τη φράση «Γυάλινη Οροφή», γίνεται χρήση του όρου «Λαβύρινθος». Με τη συγκεκριμένη ονομασία, παρουσιάζεται η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει κάθε εμπόδιο έναντι των γυναικών καθώς και οι περίπλοκες διαδρομές που ελλοχεύουν στο εύρος της επαγγελματικής τους πορείας. Σύμφωνα με τους Pieta και Dijkma (2013), ο «Λαβύρινθος» συμβολίζει ένα ταξίδι με προκλήσεις το οποίο τερματίζει στην κορυφή της ηγεσίας. Η συγκεκριμένη επιστημονική μελέτη, εντάσσει την πρόταση του Hoyt (Hoyt,2010 όπως αναφέρεται στο Pieta & Dijkma,2013) αναφέροντας τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επαγγελματική ανέλιξη της γυναίκας στον στίβο της εργασίας. Στο παρακάτω γράφημα, παρουσιάζονται οι τρεις τύποι επεξηγήσεων οι οποίοι ερμηνεύουν τη γυναικεία υπο-εκπροσώπηση σε επίπεδο ηγεσίας.



Εικόνα 4. Ο Λαβύρινθος της ηγεσίας του Hoyt(2010)

2.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την διοικητική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών

Ο αποκλεισμός της γυναίκας από τη διοικητική ιεραρχία αποτελεί ένα διαχρονικό προβληματισμό, ο οποίος έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες που εμποδίζουν μία γυναίκα να εξελιχθεί διοικητικά έχουν μελετηθεί και διατυπωθεί με τη μορφή θεωρητικών μοντέλων (Shakeshaft, 1987). Υπάρχει πλήθος ερμηνευτικών προσεγγίσεων που υποστηρίζουν ότι ο γυναικείος αποκλεισμός από τους διοικητικούς τομείς οφείλεται στην έλλειψη φιλοδοξιών από τη μεριά τους, στη μειωμένη αυτοπεποίθηση και σε περιορισμένες ικανότητες για την ανάληψη του διοικητικού έργου. Οι συγκεκριμένες θεωρίες έγιναν αντικείμενο έντονης κριτικής. Σχετικά με το επίπεδο της φιλοδοξίας, έρευνες απέδειξαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες φιλοδοξίες από τους άνδρες. Ο λόγος που αυτές αναβάλλονται, τις περισσότερες φορές, είναι οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από το μέσο όρο ηλικίας των γυναικών διευθυντριών συγκριτικά με των ανδρών. Παράλληλα, διατυπώθηκαν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις οι οποίες θέτουν ως κύρια αιτία του φαινομένου τη γενικότερη οικονομική δομή της κοινωνίας, αλλά και το πλήθος των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός αυτής. Ειδικότερα, η οικονομική οργάνωση έχει διαμορφωθεί με βάση τα καπιταλιστικά και πατριαρχικά πρότυπα των δυτικών κοινωνιών (Κυριαζή, 1999).

Από μία γενικότερη σκοπιά τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η σύγχρονη γυναίκα κατά την πορεία προς τη διοικητική εξέλιξη μπορούν να διακριθούν σε εσωτερικά και εξωτερικά (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011). Ειδικότερα, τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι ο βαθμός αυτοεκτίμησης, τα προσωπικά κίνητρα και η χαμηλή αυτοπεποίθηση αποτελούν όλους αυτούς τους εσωτερικούς παράγοντες που διακρίνουν την ιδιοσυγκρασία ενός ατόμου. Στα εξωτερικά εμπόδια ανήκουν τόσο τα κοινωνικά όσο και τα θεσμικά χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο της εκάστοτε κοινωνίας έχουν καλλιεργηθεί συγκεκριμένα πρότυπα και αντιλήψεις για την ισότητα των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας, εντός αυτής. Επομένως, δεν έχουν τόση βαρύτητα οι δεξιότητες και οι ικανότητες εφόσον καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το φύλο. Εξάλλου, αποτελέσματα ερευνών έχουν αποδείξει πως το φύλο σε πολλές περιπτώσεις ήταν υπεύθυνος για την προαγωγή ανδρών σε

διοικητικές θέσεις και όχι τα απαραίτητα προσόντα ή ικανότητες (Πασιαρδής & Σαββίδης,2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εκπαιδευτική κρίση – Η περίπτωση της πανδημίας του Covid 19

3.1 Εννοιολογική Προσέγγιση του όρου κρίση

Σχετικά με τον όρο της κρίσης, τόσο η διεθνής όσο και η ελληνική βιβλιογραφία παραθέτουν διάφορους ορισμούς. Το επιστημονικό πεδίο στο οποίο γίνεται αναφορά είναι αυτό το οποίο καθορίζει και την εκάστοτε ερμηνεία. Η ύπαρξη ενός ενιαίου ορισμού για την έννοια της κρίσης είναι αδύνατον να καθοριστεί και γίνεται κοινά αποδεκτός από όλα τα επιστημονικά πεδία.

Σε επίπεδο διεθνούς βιβλιογραφίας, οι Klein και Lindermann (1961) υποστήριξαν «πως η κρίση αποτελεί μία οξεία και παρατεταμένη διαταραχή, η οποία εμφανίζεται τόσο σε ένα άτομο όσο και μία κοινωνία, και αποτελεί αποτέλεσμα συναισθηματικού κινδύνου». Σχετικά με την ψυχολογική προσέγγιση του όρου, ο Carlan (1964) υποστήριξε ότι αποτελεί μία κατάσταση εντός της οποίας το άτομο δεν έχει ψυχολογική ισορροπία. Έτσι λοιπόν, έρχεται αντιμέτωπος με μία απειλητική συνθήκη την οποία την αντιμετωπίζει ως σημαντικό πρόβλημα και δεν μπορεί να την επιλύσει. Πρόκειται λοιπόν για μία κατάσταση, η οποία προκαλεί διαταραχές στις συνηθισμένες διαδικασίες, και απαιτεί άμεσες ενέργειες με σκοπό να περιοριστούν οι βλάβες που έχουν προκληθεί σε πρόσωπα, περιουσίες ή στο περιβάλλον (Φιλολία, Παπαγεωργίου και Στεφανάτος, 2005). Αν παρουσιαστεί αδυναμία διαχείρισης της κατάστασης, πιθανόν να προκύψει ένα ριζικώς διαφορετικό αποτέλεσμα, είτε αρνητικό είτε θετικό (Χατζηχρήστου, 2012).

Οι κρίσεις είναι δυνατόν να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο αντίληψης του κόσμου ή ακόμα και της τοποθέτησης του ατόμου σ' αυτόν, με αποτέλεσμα να προκύψουν ριζικές αλλαγές, σε περίπτωση που η κρίση που θα παρουσιαστεί να είναι μεγάλη. Αξίζει να σημειωθεί πως οι άμυνες του ατόμου παρουσιάζουν μείωση ενώ η διάθεση για καινούριες προσεγγίσεις σε προβλήματα αυξάνεται (Χατζηχρήστου, 2012).

Σύμφωνα με τον France (όπως αναφέρεται στον .Paol, 1990), υπάρχει διαθέσιμος μεγάλος αριθμός συμβάντων τα οποία είναι δυνατόν να χαρακτηριστούν ως δυνητικοί κίνδυνοι. Πολλά γεγονότα, τα οποία μεταφράζονται με θετικό πρόσημο είναι δυνατόν εν τέλη να αποδειχθούν στρεσογόνα. Το σύνολο των ατόμων που έρχεται αντιμέτωπο με τέτοιου είδους καταστάσεις είναι δυνατόν να αντιδράσει με διαφορετικό τρόπο μπροστά σε ένα επικίνδυνο συμβάν. Κάτι τέτοιο συμβαίνει καθώς υπάρχει διάχυτο το αξιολογικό

στοιχείο, το οποίο παρουσιάζει σημαντική σύνδεση με τα ατομικά χαρακτηριστικά και την ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε ατόμου.

Είναι δυνατόν κρίσεις να εκδηλωθούν παντού. Με τη χρήση του συγκεκριμένου όρου γίνεται αναφορά σε προβλήματα, τα οποία είναι σε φάση όξυνσης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ζητήματα κοινωνικής, οικονομικής, περιβαλλοντικής, εκπαιδευτικής φύσης ή διεθνώς και διαπροσωπικών σχέσεων (Κατσαρός, 2008). Η έννοια της κρίσης δεν μπορεί να προσδιοριστεί χρονικά και ποσοτικά και αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι πως δεν είναι αναπόφευκτη (Μπρίνια, 2005).

Μία κρίση είναι δυνατόν να προκαλέσει μεγάλη πίεση στο πλαίσιο ενός οργανισμού – επιχείρησης, ο οποίος πρέπει να τη διαχειριστεί και να την αντιμετωπίσει με ακριβείς, πλήρεις και έγκαιρες απαντήσεις. Ο τρόπος με τον οποίο θα ανταποκριθεί εντός του πρώτου εικοσιτετράωρου ο οργανισμός, θα καθορίσει σε αρκετά σημαντικό βαθμό την εξέλιξη της κρίσης είτε σε θετική είτε σε αρνητική κατεύθυνση. Αν σημειωθεί λανθασμένη ή καθυστερημένη αντιμετώπιση μίας κρίσης είναι δυνατόν να προκαλέσει συνέπειες. Αξίζει να αναφερθεί πως μπορεί να οδηγήσει μέχρι και στο στάδιο παύσης της λειτουργίας του οργανισμού ή ακόμα και απόλυτη κατάρρευση (Liuetal., 2011).

Σύμφωνα με τους Schultzetal.2011), οι βασικότερες κατηγορίες κρίσεων είναι οι εξής :

1. Κρίσεις που οφείλονται σε φυσικά φαινόμενα.
2. Το σύνολο των ατυχημάτων, των φυσικών καταστροφών, των περιβαλλοντικών καταστροφών, των προβλημάτων υγείας. Ακόμα οι τεχνικές βλάβες, οι υπάλληλοι χωρίς έλεγχο και η δύναμη της αγοράς και της οικονομίας.
3. Απεργία ή μποϋκοτάζ. Ειδικότερα, καταστάσεις κατά τις οποίες οι εργαζόμενοι εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους δημοσίως για το σύνολο των πολιτικών και πρακτικών της εταιρείας τους σχετικά με το εργασιακό προσωπικό ή τα προϊόντα.
4. Αξιοπιστία προϊόντων.
5. Κυβερνητικές και Δημόσιες Υπηρεσίες.

Ανεξάρτητα λοιπόν από τη μορφή της κρίσης και τον οργανισμό τον οποίο θα πλήξει, η κρίση μπορεί να χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω :

- Κλιμάκωση της έντασης. Μπορεί η κατάσταση μίας κρίσης να χαρακτηρίζεται δυναμική ωστόσο πολλές κρίσεις δεν παρουσιάζουν από την αρχή με τη μεγαλύτερη τους ένταση αλλά κλιμακώνονται.

- Υψηλό συναίσθημα ανασφάλειας. Τα άτομα που εμπλέκονται σε μία κρίση, κυριεύονται από άγχος σε σημείο να χάνουν τον έλεγχο της κατάστασης.
- Οι συνηθισμένοι ρυθμοί και οι λειτουργίες επηρεάζονται. Η γενικότερη ανησυχία για τη χειρότερη κατάληξη που μπορεί να πάρει η κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα να διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία της επιχείρησης.
- Η δημόσια ή ακόμα και η διεθνής εικόνα της επιχείρησης διακινδυνεύει. Κάθε συνέπεια που μπορεί να προκαλέσει μία κρίση πλήττει την «εικόνα» του εκάστοτε οργανισμού που καλείται να την αντιμετωπίσει.
- Όταν εκδηλώνεται μία κρίση είναι δυνατόν να προκαλέσει το ενδιαφέρον αρμόδιων φορέων ή των Μ.Μ.Ε. Αυτό συμβαίνει γιατί παρουσιάζεται μία έντονη ζήτηση για πληροφορίες και για την αποκατάσταση κάθε εικασίας που έχει γίνει για το συγκεκριμένο γεγονός.
- Μία κρίση είναι δυνατόν να προκαλέσει εκτός από υλικές ζημιές και ηθικές βλάβες. Κάτι τέτοιο μπορεί να κοστίσει την ισχύ της χώρας, την εικόνα της επιχείρησης ή τη δυσλειτουργία της εμπορικής δραστηριότητας (Ahmed, 2006).

3.2 Η διαχείριση των κρίσεων

Η διαχείριση κρίσης αποτελεί μία συστηματική προσπάθεια με σκοπό την αποφυγή κρίσεων, οι οποίες είναι πιθανόν να προκύψουν στο πλαίσιο ενός οργανισμού. Ακόμα, περιλαμβάνει και τη διοίκηση των κρίσεων που έχουν ήδη δημιουργηθεί σε έναν οργανισμό.

Σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, είναι δυνατόν να διακριθούν σε ορισμένες στρατηγικές με σκοπό είτε την επίλυση είτε την αποφυγή τους. Η πρώτη λοιπόν από αυτές είναι η αποδοχή της επιθετικότητας του ατόμου καθώς και η υποταγή. Αποτελεί το αντίθετο από τη στρατηγική, η οποία χαρακτηρίζεται από επίθεση, και σε πολλές περιπτώσεις έχει αποδειχθεί αποτελεσματική. Μία άλλη στρατηγική είναι η αποφυγή της αντιμετώπισης. Πρόκειται για μία αρκετά συνηθισμένη στρατηγική. Αξίζει να αναφερθεί πως στην πραγματικότητα δεν υφίσταται σύγκρουση αφού τουλάχιστον ένα μέλος την αποφεύγει. Αποτελεσματική ακόμα μπορεί να είναι και ο εντοπισμός ενός «δικαστή» του οποίου ο ρόλος συνοψίζεται στη ρύθμιση της σύγκρουσης. Μία ακόμα αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης μίας σύγκρουσης είναι η ανάλυση του συνόλου των αιτιών και των περιστάσεων. Θα μπορούσε κανείς να τη χαρακτηρίσει ίσως και την πιο ορθολογική, συγκριτικά με τις υπόλοιπες (Πουρσανίδου, 2016).

Σύμφωνα με τους Kent και Taylor (2002), είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί εκ των προτέρων σχεδιασμός για την αντιμετώπιση μίας κρίσης. Στη διαδικασία αυτή, το σύνολο των στελεχών πρέπει να λάβει υπόψιν τα εξής :

- Αντίληψη της συνολικής δυναμικής.
- Την περίπτωση των έκτακτων ζητημάτων που θα προκύψουν.
- Η εμπιστοσύνη του κοινού, η οποία θα κατακτηθεί μέσα από μία συνεχή προσπάθεια.
- Διαρκής ετοιμότητα.

Σε περίπτωση κρίσης, μία εταιρεία είναι δυνατόν να ανταποκρίνεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο. Τόσο ο τύπος της εταιρείας όσο και του ίδιου του προβλήματος είναι οι παράγοντες που θα καθορίσουν τον τύπο της διαχείρισης. Παρακάτω, συνοψίζονται τα στάδια ανάπτυξης κατάλληλης επικοινωνίας από μία γενικότερη σκοπιά :

- Λεπτομερής προσδιορισμός του κινδύνου με απόλυτη ακρίβεια.
 - Εντοπισμός κάθε δραστηριότητας η οποία μπορεί να περιορίσει τον κίνδυνο.
 - Καταγραφή των αιτιών εμφάνισης ενός κινδύνου.
 - Ορισμός των διοικητικών αρμοδιοτήτων για την επίλυση της κρίσης.
 - Συνεχόμενη προσπάθεια για τον έλεγχο της γενικότερης κατάστασης.
 - Πληροφόρηση με σκοπό να περιοριστούν οι φήμες.

Η παρουσία ενός τρίτου προσώπου, του οποίου η αρμοδιότητα θα είναι η πρόταση λύσεων αποτελεί μία παραδοσιακή αντίληψη. Αξίζει να υπογραμμιστεί πως σε καμία περίπτωση δε θα επιβάλλει την ατομική του άποψη (Ράντζου, 2016). Το σύνολο των περιπτώσεων, όπου εφαρμόστηκε αυτή η μέθοδος διαχείρισης κρίσεων, παρατηρήθηκε σταθερός περιορισμός προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε περιπτώσεις όπου παρουσιάστηκε σχολική βία, η διαδικασία της διαμεσολάβησης βοήθησε σε σημαντικό βαθμό τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας. Πρόκειται εξάλλου για έναν παράγοντα ο οποίος συμβάλει σημαντικά και στην άνοδο της μαθητικής επίδοσης (Noaks L.& Noaks, 2009).

Μεγάλο ενδιαφέρον προκαλούν τα διάφορα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί ανά καιρούς σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης. Έχουν τεθεί σε εφαρμογή από τους οργανισμούς, πολλές φορές με διάφορες προσαρμογές μελετώντας κάθε φορά τις ανάγκες που παρουσιάζει ο εκάστοτε οργανισμός όταν παρουσιάζεται μία κρίση (Brocketal., 2001).

Παρακάτω, παρουσιάζονται μερικά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων :

1. Το μοντέλο Fink

Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει πως είναι δυνατόν μία κρίση να παρουσιαστεί σε τέσσερα στάδια ή αλλιώς φάσεις. Τα στάδια αυτά ονομάζονται «κύκλος ζωής» της κρίσης. Πιο αναλυτικά:

- Το πρώτο στάδιο ονομάζεται προϊούσα φάση και σχετίζεται με τα στοιχεία αυτά που συνδέονται με μία πιθανή κρίση (Prodromalstage). Ο ρόλος ενός διαχειριστή κρίσεων δεν είναι σε καμία περίπτωση αντιδραστικός αλλά προληπτικός. Ο κύριος στόχος του είναι εντοπίσει μία επικείμενη κρίση.
- Το δεύτερο στάδιο αποτελεί την οξεία φάση (Acutestage). Σ' αυτή την περίπτωση, ανήκει το κύριο γεγονός, το οποίο παρουσιάζει σύνδεση με την εμφάνιση της κρίσης. Ο σκοπός είναι να περιοριστούν με κάθε πιθανό τρόπο οι επιπτώσεις της. Ένας επιτυχής προληπτικός υπολογισμός μίας κρίσης, μπορεί να περιορίσει το αντίκτυπο της. Εν αντιθέσει, αν γίνει μία αποτυχημένη διάγνωση κατά την αρχική φάση, είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μία αντιδραστική κατάσταση αντί μίας προληπτικής παρέμβασης.
- Το τρίτο στάδιο ονομάζεται αλλιώς και χρόνια φάση και τα αποτελέσματα αυτής είναι δυνατόν να επεκτείνουν το χρόνο της (Chronicstage). Περιλαμβάνεται μία αυτοξιολόγηση και ανάλυση κάθε επίπτωσης που έχει προκληθεί. Το σύνολο των μόνιμων επιπτώσεων μίας κρίσης μπορούν να μεγαλώσουν τον κύκλο ζωής της. Σ' αυτή τη φάση, σημειώνονται πολλά ερωτήματα για τη δημιουργία και την ανάπτυξη της κρίσης.
- Το τελευταίο στάδιο αποτελεί την επίλυση και στο πλαίσιο αυτού γίνονται προσπάθειες ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα (Resolution). Μέσα σ' αυτόν τον κύκλο ζωής είναι αναγκαίο να σημειωθούν σημαντικές προσπάθειες σχετικά με την επικοινωνία (Coombs, 2006). Είτε λοιπόν επανέρχεται η συνηθισμένη ρουτίνα του οργανισμού, είτε τελικώς προκύπτει μία ανανεωμένη εκδοχή λειτουργίας. Αξίζει να επισημανθεί πως κανένας οργανισμός δεν πρέπει να

βιάζεται ώστε να μεταφερθεί σ' αυτή τη φάση, όποια και αν είναι η φύση του προβλήματος. Ένα πρόωρο συμπέρασμα, είναι δυνατόν να τον εκθέσει σε μία νέα κρίση μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ως τελευταία υποχρέωση υπογραμμίζεται, η μελέτη και η έρευνα όλων των προηγούμενων σταδίων που σημειώθηκαν, ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο της παλινδρόμησης (Coombs, 1999).

2. Το μοντέλο του Mitroff

Σύμφωνα με τον Mitroff (1994), η διάρκεια του κύκλου ζωής μίας κρίσης περιλαμβάνει τα εξής πέντε στάδια :

- Αναγνώριση σημαδιού (SignalDetection)
- Διερεύνηση και πρόληψη (Probing and Prevention)
- Περιορισμός ζημιών (DamageContainment)
- Ανάκαμψη (Recovery)
- Μάθηση (learning)

Πιο αναλυτικά, τα δύο πρώτα στάδια ουσιαστικά αποτελούν όλα τα κατάλληλα βήματα που είναι δυνατόν να ακολουθήσει ένας οργανισμός ώστε να προλάβει τυχόν κρίση. Όλα τα σημάδια βοηθούν στην ανίχνευσή των πιθανών κρίσεων. Αξίζει να επισημανθεί πως κατά το δεύτερο στάδιο όλα τα μέλη της εκάστοτε επιχείρησης μπαίνουν σε μία διαδικασία αναζήτησης συχνών κρίσεων και να κατασκευάσουν τρόπους με τους οποίους θα την αποφύγουν. Σύμφωνα με τον Ritsie (2003), τα επόμενα τρία στάδια έχουν μικρές διαφορές με τα αντίστοιχα που παρουσιάζει ο Fink. Κατά τα στάδια ανάκαμψης και μάθησης, παρουσιάζονται οι κύριες διαφορές. Κατά το στάδιο ανάκαμψης δηλαδή, ο Mitroff δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία της διευκόλυνσης της αποκατάστασης αλλά και στην τόνωση όλων των ατόμων που είναι υπεύθυνα στη διαχείριση μίας κρίσης. Κατά το στάδιο που αφορά τη μάθηση, δίνεται η δυνατότητα εφαρμογής και ενσωμάτωσης όλων των γνώσεων σχετικά με την κρίση. Έτσι, δημιουργείται μία κυκλική διαδικασία (Coombs, 1999).

3. Το μοντέλο του Faulkner.

Παρακάτω, παρουσιάζονται τα στάδια του Faulkner (2001), σχετικά με τον κύκλο ζωής της κρίσης :

- Προ-εκδήλωση (Pre-event)
- Πρόδρομη φάση της κρίσης (Prodromal)
- Έκτακτη ανάγκη (Emergency)
- Ενδιάμεση φάση (Intermediate)
- Μακροπρόθεσμη ανάκαμψη (Longtermrecovery)
- Φάση ανάκαμψης (Resolution)

4. Το μοντέλο του Roberts

Ο Roberts (Faulkner,2001), παρουσιάζει τα παρακάτω τέσσερα στάδια :

- Προ-εκδήλωση (pre-event): Είναι δυνατόν να γίνει δράση για την πρόληψη καταστροφής όπως είναι ο προγραμματισμός ανάπτυξης.
- Στάδιο έκτακτης ανάγκης : Καταγράφονται οι συνέπειες της καταστροφής και είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν με σκοπό να διασωθούν είτε πρόσωπα είτε περιουσίες.
- Στάδιο ενδιάμεσης φάσης: Απαραίτητο είναι να δοθεί λύση στο σύνολο των βραχυπρόθεσμων αναγκών με σκοπό να αποκατασταθούν οι παροχές και οι βασικές υπηρεσίες. Ο κύριος στόχος είναι η αποκατάσταση της κοινότητας και η επαναφορά της κανονικότητας.
- Στάδιο μακροπρόθεσμη φάση : Πρόκειται για τη συνέχεια του προηγούμενου σταδίου. Παρουσιάζονται λοιπόν, όλα τα απροσπέραστα στοιχεία όπως είναι για παράδειγμα η επισκευή των κατεστραμμένων υποδομών.

Η εμφάνιση μίας κρίσης αποτελεί ένα ξαφνικό γεγονός, με το οποίο έρχεται αντιμέτωπη κάθε σχολική μονάδα. Η Χατζηγήστου (2012) αναφέρει πως η μία κύρια αρχή σχετικά με την αντιμετώπιση τω κρίσεων είναι η ετοιμότητα να την αντιμετωπίσουμε χωρίς να γνωρίζουμε ακριβώς πότε θα εμφανιστεί. Πιο συγκεκριμένα, για τα δεδομένα ενός σχολικού οργανισμού κάνουμε λόγο για μία πολυσύνθετη διαδικασία αφού τα παιδιά που βιώνουν μία κρίση προκαλούν σημαντικές δυσκολίες σε επίπεδο φροντίδας και στήριξης (Χατζηγήστου, 2012).

3.3 Η σχολική κρίση και εννοιολογικό μοντέλο διαχείριση της

Σχετικά με τη σχολική κρίση, αξίζει αρχικά να επισημανθεί πως δεν αφορά κατ' αποκλειστικότητα μόνο άτομα. Πιο συγκεκριμένα, είναι δυνατόν να εμφανιστεί στο πλαίσιο μίας ομάδας, ενός συνόλου, μίας συνθήκης, μία διαδικασίας ή μίας οργάνωσης (Μπρίνια, 2008). Σύμφωνα με τον Coombs (2007), αποτελεί ένα απρόβλεπτο συμβάν, το οποίο έχει επιδράσεις στην απόδοση ενός οργανισμού και προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα. Παράλληλα, σημειώνεται μία σημαντική απειλή σε κάθε προσδοκία των ενδιαφερομένων μερών (Smith&Riley, 2012).

Οι οργανισμοί κοινωνικού χαρακτήρα, αποτελούν ανοιχτά συστήματα και παρουσιάζουν μία άρρηκτη σύνδεση με το περιβάλλον. Παράλληλα, διατηρούν τον έλεγχο του είδους και της ποσότητας τόσο των εισροών όσο και των εκροών (Schermerhorn, 2012). Στην κατηγορία αυτή των ανοιχτών συστημάτων, εντάσσεται και το σχολείο. Πρόκειται για έναν οργανισμό ο οποίος συνυπάρχει στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος με άλλα μικρότερα αλλά και μεγαλύτερα συστήματα. Εντός αυτής της συνύπαρξης σημειώνεται μία αλληλεπίδραση μεταξύ τους συνεχούς χαρακτήρα (Σαΐτης, 2014).

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με τους σκοπούς και το λόγο ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Μάλιστα, πολλές από αυτές έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους (Βρεττός,2007). Ο Ξωχέλλης (2005), έχει υποστηρίξει πως το σχολείο στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας αποτελεί έναν θεσμό πολύ σημαντικό και δέχεται σημαντικές επιρροές από το περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Μία σημαντική αποστολή του είναι η παροχή των απαραίτητων εφοδίων σε όλους τους νέους, με σκοπό να μπορέσουν αργότερα να αντιμετωπίσουν επιτυχώς κάθε πρόκληση που θα συναντήσουν. Η αγωγή και η παιδεία που προσφέρει ο σχολικός οργανισμός θα μπορέσουν να τους αναδείξουν σε υπεύθυνους πολίτες. Εντός του σχολείου, αναδεικνύεται μία σχέση αμφίδρομου χαρακτήρα με την κοινωνία και καθρεπτίζεται η εικόνα της (Βέλτσος, 1977).

Η Mutch (2015) προχώρησε στη διατύπωση ενός εννοιολογικού μοντέλου τριών παραγόντων με κύρια θεματική τη διαχείριση σχολικών κρίσεων :

- Ο πρώτος παράγοντας αφορά τα χαρακτηριστικά, τις αξίες, τις δεξιότητες και τις πεποιθήσεις του σχολικού ηγέτη.
- Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του διευθυντή και των υφισταμένων του. Πρόκειται για την προώθηση της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και τις ικανότητες της παρακίνησης του προσωπικού αλλά και την καλλιέργεια της αίσθησης μίας κοινότητας.

1. Τα κρίσιμα περιστατικά: Πρόκειται για κρίσεις με μικρή έκταση, οι οποίες είναι δυνατόν να πλήξουν έναν τομέα του οργανισμού. Η αντιμετώπιση της γίνεται με τους πόρους που ήδη υπάρχουν. Συνήθως, τέτοιου είδους κρίσεις, αποτελούν μία σημαντική εμπειρία ώστε να είναι σε θέση αργότερα να αντιμετωπίσει κάποια μεγαλύτερη κρίση που θα προκύψει σε μελλοντικό επίπεδο (Zdziarski et al., 2007).
2. Επείγοντα περιστατικά: Πρόκειται για τα γεγονότα που εμποδίζουν τόσο την ομαλή διοικητική όσο και την εκπαιδευτική λειτουργία των οργανισμών. Τα συγκεκριμένα γεγονότα είναι δυνατόν να επηρεάσουν αρκετές πτυχές του οργανισμού. Μάλιστα, αρκετές φορές προκύπτει η απορία αν ο οργανισμός πρέπει να διακόψει τη λειτουργία του για ορισμένο χρονικό διάστημα. Πολλές φορές, απαραίτητη είναι η παρέμβαση κάποιων εξωτερικών υπηρεσιών (Zdziarski et al., 2007).

Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με τον τύπο των κρίσεων. Ο τύπος λοιπόν μπορεί να διακρίνει τις κρίσεις στις εξής τρεις κατηγορίες (Zdziarski et al., 2007):

1. Κρίσεις περιβαλλοντικού χαρακτήρα όπως είναι οι τυφώνες ή οι σεισμοί.
2. Κρίσεις υποδομών όπως είναι τα περιστατικά φωτιάς.
3. Ανθρώπινες κρίσεις, οι οποίες έχουν κύρια βάση τον άνθρωπο. Μπορεί να χαρακτηρίζεται από ένα ανθρώπινο λάθος ή μία συνειδητή ενέργεια. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι εγκληματικές δράσεις ή ζητήματα ψυχικής υγείας (Zdziarski et al., 2007).

Η τρίτη διάσταση αφορά τη σκοπιμότητα της κρίσεις. Μπορεί να διακριθεί στις εξής δύο κατηγορίες (Zdziarski et al., 2007):

1. Οι μη σκόπιμες κρίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τραυματισμούς εντός του χώρου εργασίας, τροχαία ατυχήματα ή μη αναμενόμενες ασθένειες. Κατά κύριο λόγο, πρόκειται για γεγονότα απρόσμενου χαρακτήρα (Zdziarski et al., 2007).
2. Οι σκόπιμες κρίσεις, οι οποίες δημιουργούνται από μία σκόπιμη ενέργεια. Πιο συγκεκριμένα, η ενέργεια αυτή έχει δημιουργηθεί από κάποιο άτομο ή κάποια ομάδα ατόμων. Ο κύριος στόχος των ενεργειών αυτών έχει σημαντικό αντίκτυπο στη ζωή των άλλων. Εντός αυτής της κατηγορίας ανήκει η εργασιακή βία, η οικογενειακή βία κ.α. (Zdziarski et al., 2007).

3.4 Η περίπτωση της πανδημίας Covid 19

Μία από τις πρώτες χώρες που αποφάσισαν να αναστείλουν τη δια ζώσης λειτουργία των σχολείων, ήταν η Ελλάδα. Αναμφισβήτητα, οι μαθητές καθώς αποτελούν κύρια πηγή μετάδοσης του ιού, θεωρήθηκε αναγκαίο να προφυλαχτούν και να διατηρηθούν σε απόσταση από άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες (Kelvin & Halperin, 2020). Η δομή της κοινωνίας μας είναι με τέτοιο τρόπο ανεπτυγμένη ώστε να περιλαμβάνει αρκετές οικογένειες, οι οποίες συμβιώνουν με ηλικιωμένους κάτω από την ίδια στέγη. Τα παιδιά λοιπόν σχολικής ηλικίας, τα οποία αποτέλεσαν σημαντική πηγή του συγκεκριμένου ιού, έπρεπε να προφυλαχτούν και να μείνουν για κάποιο διάστημα εκτός της δια ζώσης σχολικής ζωής. Η καλύτερη λύση κρίθηκε πως ήταν το κλείσιμο των σχολικών μονάδων (Syka, 2021).

Οι διαδικασίες μάθησης σημείωσαν δραματική αλλαγή κατά τη διάρκεια της πανδημίας, με αποτέλεσμα να μετατοπιστούν κύριες λειτουργίες των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες βρέθηκαν αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες καταστάσεις και ωθήθηκαν στα άκρα (Harris, 2020). Καθώς υπήρξε ραγδαία εξάπλωση του ιού, 188 έθνη αποφάσισαν να θέσουν σε λειτουργία ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ασφαλείας, σύμφωνα με το οποίο απαγορεύτηκε η άμεση διδασκαλία. Σημαντικό εργαλείο θεωρήθηκε για πολλές χώρες, η καθιέρωση της διαδικτυακής τάξης η οποία προσωρινώς αντικατέστησε τα δια ζώσης μαθήματα (Petretto et al., 2020). Η λύση αυτή αποτέλεσε οινό της μελλοντικής και μακροπρόθεσμης αλλαγής της μορφής του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικτυακή διδασκαλία θα αποτελέσει σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης μελλοντικά (Badiuzzaman & Rahman, 2021).

Η ξαφνική πανδημία που προέκυψε προκάλεσε μεγάλη διατάραξη της λειτουργίας εκατομμυρίων σχολείων. Οι καινοτομίες που εφαρμόστηκαν, θα αξιοποιηθούν ως σημαντική επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της αναστολής των σχολείων που ήταν αρκετά συχνή κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid 19 (Zhao, 2020).

3.5 Η σχολική ηγεσία κατά της διάρκειας της πανδημίας

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική ηγεσία έχει δεχτεί δραματικές αλλαγές (Fullan, 2020). Η Nuance (λεπτή διαφορά), αποτελεί τον πιο ακριβή όρο για την απόδοση της νέας ηγεσίας (Fullan, 2019). Πρόκειται δηλαδή, για την ικανότητα του διευθυντή να εντοπίσει κάθε λεπτομέρεια εμβαθύνοντας. Κάθε αποτελεσματικός ηγέτης ανέκαθεν, μπορούσε να κατανοήσει το πλαίσιο. Με τις τελευταίες δυναμικές αλλαγές, η ικανότητα αυτή κρίνεται αναγκαία (Fullan, 2020).

Πριν το ξέσπασμα της πανδημίας, οι μέθοδοι κατά τις οποίες πραγματοποιούνταν η ηγεσία παρέμεναν οι ίδιες για αρκετές δεκαετίες. Η εισβολή της πανδημίας, κατάφερε να προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στην αντίληψη σχετικά με την ηγεσία και τις εφαρμοζόμενες της πρακτικές. Ο νέος τρόπος ηγεσίας μίας σχολικής μονάδας, δε μοιάζει σε τίποτα με τις παραδοσιακές πρακτικές. Ένα σημαντικό εργαλείο, είναι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Harris, 2020).

Πραγματοποιήθηκε λοιπόν μία μετάβαση από τη δια ζώσης διαδικασία στη διαδικτυακή, γεγονός που προκάλεσε αρκετά ζητήματα οργανωτικής και δομικής φύσεως. Κατά τις τέσσερις αρχικές εβδομάδες το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να πραγματοποιηθεί διαδικτυακή διδασκαλία μαθημάτων, σε εθελοντικό βαθμό. Ωστόσο, πρόκειται για μία απόφαση η οποία αργότερα γενικεύτηκε με αποτέλεσμα να βρεθούν αρκετοί μαθητές χωρίς τον απαραίτητο ηλεκτρονικό εξοπλισμό ή την πρόσβαση στο διαδίκτυο. Μάλιστα, υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών και μαθητών που το χρησιμοποίησαν ως πρόσχημα για να μείνουν αδρανής. Μόλις όμως προέκυψε η παράταση των lockdown, προχώρησαν σε προσπάθειες να καλύψουν τον χαμένο χρόνο ανεπιτυχώς πολλές φορές (Υπουργείο Παιδείας, 2020).

Παρακάτω, προτείνονται ορισμένες πρακτικές με τις οποίες οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να αναβαθμίσουν σημαντικά το επίπεδο της ετοιμότητας τους, στο πλαίσιο μίας σχολικής κρίσης (Brelsfordetal., 2020):

- Η καλή γνώση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ειδικότερα, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει επίγνωση των δυνατών σημείων, των μειονεκτημάτων, κάθε ανάγκης. Όλα τα παραπάνω αποτελούν σημαντικό εφόδιο, με το οποίο ο εκάστοτε σχολικός ηγέτης μπορεί να δημιουργήσει ένα σχέδιο ευελιξίας, σε περίπτωση που προκύψει μία σχολική κρίση. Έτσι, θα μπορέσει να ανταποκριθεί σε κάθε απρόβλεπτο συμβάν έχοντας ως κύρια βάση την κατανόηση και τη συνεκτίμηση κάθε μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Brelsfordetal., 2020).
- Η ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων με το σύνολο των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Είναι σημαντικό να πάρει ο καθένας από τους παραπάνω την απαραίτητη βοήθεια ώστε να μειωθεί το άγχος του άγχους (Brelsfordetal., 2020).
- Η πρόβλεψη και η παροχή πόρων και εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η τεχνολογική επιμόρφωση. Πρόκειται για σημαντικά εφόδια των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τα οποία μπορούν να τα

αξιοποιήσουν σε περίπτωση εμφάνισης κάποιου απρόβλεπτου γεγονότος (Brelsfordetal., 2020).

- Η χρήση διάφορων μεθόδων με σκοπό να γίνει η κοινοποίηση σημαντικών πληροφορίες με απόλυτα ακριβή και κατανοητό τρόπο (Brelsfordetal., 2020).

Η πλειοψηφία των διευθυντών, κατά τους αρχικούς μήνες της πανδημίας αποφάσισε να ακολουθήσει πολλές κύριες φάσεις απόκρισης της κρίσης (McLeod, 2020). Η εστίαση στις βασικές ανάγκες, αποτελεί την πρώτη φάση. Ειδικότερα, περιλαμβάνει τη σίτιση των μαθητών και γενικότερα των οικογενειών τους, την εξασφάλιση ηλεκτρονικών υπολογιστών και πρόσβασης στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, ακολουθεί η δεύτερη φάση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρόσφεραν οδηγίες και συμβουλές, στηριζόμενοι στην εξ αποστάσεως μέθοδο. Πρόκειται για το στάδιο κατά το οποίο αρκετοί εκπαιδευτικοί, δέχτηκαν ειδική εκπαίδευση σε νέες τεχνολογίες και παιδαγωγικές μεθόδους. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την εστίαση σε νέες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες αποτελούν σημαντικό εργαλείο κυρίως για τους μαθητές. Τέλος, το τέταρτο στάδιο αφορά την προετοιμασία του εκπαιδευτικού οργανισμού για την εμφάνιση μίας παρόμοιας κρίσης σε μελλοντικό επίπεδο. Τη φάση αυτή, πολλοί επιστήμονες έχουν ονομάσει « προσαρμοστικό στάδιο» της ηγεσίας σε περίοδο κρίσης (McLeod & Dulsky, 2021).

Κατά τη διάρκεια μίας κρίσης λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν υποχρέωση να τονίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία αλλά και να προωθούν την ευαισθητοποίηση στο πλαίσιο μίας αβέβαιης συνθήκης. Ακόμη, είναι σημαντικό να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα, δίνοντας σημαντική έμφαση στη συναισθηματική υγεία του κάθε εργαζομένου (McLeod & Dulsky, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά την περίοδο κρίσης

Οι κοινωνικές, επιστημονικές και τεχνολογικές αλλαγές καθιστούν αναγκαία την εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών σε μία σχολική μονάδα. Είναι γνωστό πως για να μπορέσει ένας οργανισμός να επιβιώσει, πρέπει να έχει την ικανότητα να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται σε κάθε αλλαγή που πραγματοποιείται

(Μπουραντάς, 2003). Για να πραγματοποιηθεί λοιπόν η εξέλιξη αυτή, είναι απαραίτητη η συστηματική και μακροχρόνια προσπάθεια. Θα μπορέσει λοιπόν το εκπαιδευτικό προσωπικό να υλοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο κάθε στόχο που έχει θέσει το σχολείο.

Αξίζει να αναφερθεί πως η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να μπορέσει να επιλυθεί μία μεγάλη ποικιλία οργανωτικών προβλημάτων. Μία από τις κύριες υποσχέσεις της είναι η ατομική αλλά και η συλλογική βελτίωση της απόδοσης. Ακόμα βοηθά σημαντικά στην αύξηση της παραγωγικότητας, στην αναβάθμιση της ποιότητας του παραγόμενου έργου, στον περιορισμό σπατάλης και συμβάλει στην ορθή χρήση του εξοπλισμού. Παράλληλα, αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό το ηθικό του προσωπικού, βοηθά στην οργάνωση και στην αντιμετώπιση των αλλαγών που προκύπτουν σε ένα περιβάλλον. Σημαντικό είναι να επισημανθεί πως διευκολύνονται μεταρρυθμίσεις, νέες πολιτικές και γίνεται δυνατόν η αλλαγή της οργανωτικής παιδείας (Ζαβλάνος,2002).

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου εκπαίδευση προσωπικού

Η εκπαίδευση αποτελεί μία οργανωμένη διαδικασία μάθησης, και κύριος στόχος της είναι να αποκτηθούν γνώσεις και ικανότητες προς έναν συγκεκριμένο σκοπό. Η εκπαίδευση του προσωπικού στοχεύει στη μεταφορά γνώσεων ή δεξιοτήτων από ένα πομπό (εκπαιδευτής) σε ένα δέκτη (εκπαιδευόμενος) μέσω μίας τυπικής διαδικασίας (διδασκαλία) στο πλαίσιο ενός ή και περισσότερων αντικειμένων (Μπουραντάς,2003).

Από μία γενικότερη σκοπιά ο αντικειμενικός στόχος της εκπαίδευσης προσωπικού θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η μεταβολή της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων. Η τελευταία θα μπορέσει να οδηγήσει στην κατάκτηση νέων ικανοτήτων χειρισμό, τεχνικών και διοικητικών γνώσεων όπως είναι για παράδειγμα η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων. Επίσης, αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό η παραγωγικότητα των εργαζομένων καθώς και η γενικότερη επίδοση που σημειώνει ο οργανισμός (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς,2002).

Πρόκειται για την αλληλουχία των εμπειριών ή ευκαιριών με κύριο στόχο την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς για την επίτευξη κάποιου στόχου. Η εκπαίδευση προσωπικού αποτελεί μία δραστηριότητα μέσω της οποίας βελτιώνονται οι ικανότητες του ατόμου ώστε να μπορέσει με αποτελεσματικό τρόπο να ανταποκριθεί σε κάθε απαίτηση της θέσης εργασίας (Hamblin, 1974).

Συμπερασματικά, ο αντικειμενικός σκοπός της παραπάνω διαδικασίας είναι να αλλάξει η συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτηθούν νέες

ικανότητες χειρισμού, τεχνικές και διοικητικές γνώσεις. Ακόμα, θα κατακτηθεί η ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων που πιθανόν να εμφανιστούν με αποτελεσματικό τρόπο.

Σύμφωνα με τον Bolam (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία συνεχή εξέλιξη όλων των διανοητικών και επαγγελματικών ικανοτήτων που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός και συνδυαστικά με τη διδακτική πρακτική. Βασική προϋπόθεση της παραπάνω προσέγγισης είναι οι εκπαιδευτικοί να εξελίσσονται δια βίου καθώς εισάγονται πολλές καινοτομίες και εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα με το πέρασμα του χρόνου (Darling-Hammond&Bransford, 2005). Η διαδικασία της ανάπτυξης πρέπει να συνδυάζει τη ρύθμιση και την εξισορρόπηση των απαιτήσεων που υπάρχουν σε έναν σχολικό οργανισμό, του επαγγελματία ως μονάδα καθώς και του επίσημου κρατικού φορέα με βασικό σκοπό να διευρυνθούν γνώσεις, πεποιθήσεις και αξίες (Bolam, 2002).

Ο Taylor (1975) προχώρησε στην παρακάτω διάκριση :

- Ανάπτυξη προσωπικού, η οποία συνδέεται με τις λειτουργικές απαιτήσεις που υπάρχουν σε μία σχολική μονάδα.
- Διευρυμένη επαγγελματική έρευνα, η οποία σχετίζεται με τις προσωπικές ανάγκες που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός.

Συχνά, οι ερευνητές χρησιμοποιούν αντί της «επαγγελματικής ανάπτυξης» τους όρους «ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης», «μάθηση στο πλαίσιο της υπηρεσίας», «διαρκής επαγγελματική εξέλιξη», «ανάπτυξη προσωπικού», «επαγγελματική μάθηση και δια βίου μάθηση» (Katuuk&Marentek, 2014).

Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο πως παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ της «επαγγελματικής ανάπτυξης και της «ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης».

- Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σχετίζεται με μία γενικότερη θεώρηση της εξέλιξης και συνδέεται με όλες τις μορφές μάθησης. Ακόμα, συνδέεται με την ανάπτυξη και την ανέλιξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του επαγγελματία αλλά και του οργανισμού. Σημειώνεται σεβασμός στην ψυχοσύνθεση του εργαζομένου και προσανατολίζεται στη δια βίου μάθηση.
- Σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον οργανισμό και όχι τόσο στον εκάστοτε επαγγελματία εκπαιδευτικό μεμονωμένα (Lee&Shiu, 2008).

4.2 Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται βασική προϋπόθεση για βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Σχετικά μ' αυτό, ο ΟΟΣΑ πραγματοποίησε την έρευνα TALIS και ανέδειξε το συγκεκριμένο ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, ο επιθυμητός τύπος ηγεσίας βοηθά στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών υψηλής ποιότητας, στην ανάπτυξη πολιτικών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, στην παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας καθώς και στην υποστήριξη της χρήσης δεδομένων αξιολόγησης (Ainley&Carstens,2018).

Σχετικά με την περίπτωση της χώρας μας, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2020) υποστηρίζει πως ένας ισχυρός σχολικός ηγέτης έχει όφελος να έχει καθορισμένους ρόλους για τους οποίους δίνει λόγο. Σε τοπικό επίπεδο, ένας εκπαιδευτικός ηγέτης έχει όφελος να μετατρέπει το σχολείο σε οργανισμό μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχή της κοινότητας καθώς και την αξιολόγηση της απόδοσης. Για τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενεργό επαγγελματική δράση και ανάπτυξη, ο ΟΟΣΑ τονίζει την ενίσχυση της σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από την καθιέρωση της διαδικασίας της αξιολόγησης καθώς και την αυτονομία (OECD,2020).

Το κλειδί για την αναβάθμιση των μαθησιακών περιβαλλόντων είναι η ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. Στην Ελλάδα, οι διευθυντές και οι διευθύντριες τοποθετούνται στη θέση αυτή για τρία χρόνια με βάση τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, την εμπειρία και την εξεταστική επιτροπή. Ο ρόλος τους χαρακτηρίζεται περισσότερο διοικητικός καθώς δεν υπάρχει αυτονομία. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί πως έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες για να διαμορφωθεί και να χαραχτεί πολιτική με σκοπό την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών ηγεσίας (OECD, 2020). Ο ΟΟΣΑ έχει επισημάνει την ανάγκη για μεγαλύτερο επαγγελματικό ρόλο μέσα από δομές εξέλιξης σταδιοδρομίας, στοχευμένης κατάρτισης και αξιολόγησης στηριζόμενες σε επαγγελματικά πρότυπα. Υπάρχουν διαθέσιμα από το 2012 εξειδικευμένα προγράμματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Λίγα χρόνια αργότερα και πιο συγκεκριμένα το 2018, εγκρίθηκε ένα νομικό πλαίσιο που αφορά την αξιολόγηση (OECD, 2020).

4.3 Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid 19

Σημειώθηκε παγκόσμια αναγκαιότητα να εφαρμοστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε κάθε βαθμίδα, για τη σχολική χρονιά 2020-2021 με την εμφάνιση της πανδημίας. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς ήταν αναγκαία καθώς προέκυψε μία νέα πραγματικότητα. Η Ελλάδα ήταν από τις πρώτες χώρες που προχώρησε στην αναστολή των σχολείων και προχώρησε στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πολλές ήταν οι χώρες, εντός αυτών ανήκει και η Ελλάδα, όπου το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με την τεχνολογία ήταν χαμηλό (OECD, 2020). Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στην αναζήτηση πόρων και κατάρτισης με σκοπό να διασφαλίσουν μία αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία (Polymili, 2021).

Ο Covid 19 προκάλεσε μία νέα πραγματικότητα με σημαντικές κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Σήμερα, είναι πιο αναγκαίο από ποτέ οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να μπορέσουν να συγχρονιστούν με τις αλλαγές (Tzifopoulos, 2020).

Να σημειωθεί πως για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα. Πολλοί από αυτούς είναι μεγαλύτερης ηλικίας και έχουν σημαντικές ελλείψεις στον ψηφιακό γραμματισμό (Polymili, 2021). Πολλοί ήταν εκείνοι που δεν είχαν κάποια εκπαίδευση στην τεχνολογική λύση που δόθηκε, τόσο σε επίπεδο σπουδών όσο και σε πρακτικό. Βρέθηκαν απροετοίμαστοι μπροστά σε μία τεράστια αλλαγή, με αποτέλεσμα να αναζητούν ατομικά διάφορους τρόπους εκπαίδευσης. Αν και ξεπεράστηκε το φαινόμενο αυτό, το Υπουργείο Παιδείας μέχρι σήμερα δεν έχει προσφέρει μία σχετική εκπαίδευση.

Ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε είναι η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού για την υποστήριξη του διαδικτυακού μαθήματος δηλαδή υπολογιστές, κάμερες και tablet. Στο θέμα αυτό παρουσιάστηκε δυσκολία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Το πρόβλημα γιγαντώθηκε όταν χρειάστηκε σε ένα σπίτι να παρακολουθούν δύο ή περισσότερα παιδιά. Πολλές ήταν οι περιπτώσεις όπου και οι γονείς αναγκάστηκαν να δουλέψουν ηλεκτρονικά. Πολλοί μάλιστα εκπαιδευτικοί δεν είχαν τα απαραίτητα μέσα για να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τη διδασκαλία τους (Polymili, 2021). Η έλλειψη των τεχνολογικών μέσων ήταν εντονότερη από την πλευρά των μαθητών. Το χαμηλό σήμα σύνδεσης δεδομένων και η υπερφόρτωση δικτύου ήταν ακόμα ένα αξεπέραστο εμπόδιο μπροστά στη νέα μορφή διδασκαλίας που εφαρμόστηκε. Το άγχος των εκπαιδευτικών και των μαθητών κορυφώθηκε και με τα προβλήματα ήχου που προέκυψαν στο πλαίσιο της ψηφιακής τάξης (Polymili, 2021).

Η πανδημία και οι νέες διαδικτυακές πρακτικές που επέβαλε, κατάφεραν να φέρουν εξοικείωση σε σημαντικό βαθμό των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες. Ακόμα, αναπτύχθηκαν χρήσιμες δεξιότητες, οι οποίες θα υποστηρίξουν μελλοντικές διδασκαλίες και θα προσφέρουν ευελιξία, προσαρμοστικότητα και αλληλεπίδραση με τους μαθητές εντός του διαδικτυακού περιβάλλοντος (Brinia&Psoni, 2021). Όλα τα παραπάνω, επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης βέλτιστων πρακτικών σχετικά με τη διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και την ενσωμάτωση τους σε Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Η παραδοσιακή διδασκαλία χωρίς αμφιβολία χαρακτηρίζεται αναντικατάστατη καθώς προσφέρει δυνατότητες, όπως είναι η παρακολούθηση της γλώσσας του σώματος του μαθητή, την ομαδική εργασία και τις βιωματικές δραστηριότητες (Brinia&Psoni, 2021).

Η Samioti (2021) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τονίζει πως οι περισσότεροι δυσκολεύτηκαν με την προσωπική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, το διαδίκτυο, τον τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά και τη συμμετοχή των μαθητών. Ένα άλλο ζήτημα που αναδείχθηκε μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι και αυτό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με προκλήσεις που επέβαλε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην ίδια μελέτη παρουσιάστηκαν και ορισμένες μελλοντικές αλλαγές που ίσως να διευκολύνουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε έκτακτη ανάγκη. Μερικές από αυτές προωθούν την ενσωμάτωση των αρχών της ισότητας στις εκπαιδευτικές πολιτικές και την αναγκαία κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Σημαντικό βήμα σ' αυτή την προσπάθεια, κρίνεται η περιοδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Με τη βοήθεια της εξελιγμένης τεχνολογίας, θα μπορέσουν να ενσωματωθούν στη διαπροσωπική διδασκαλία, για να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι προσαρμοσμένοι σε ικανοποιητικό βαθμό, σε περίπτωση που αναβληθεί η δια ζώσης διδασκαλία. Έτσι λοιπόν, θα μπορέσει να διατηρηθεί ο ρυθμός διδασκαλίας και θα εξασφαλιστεί η ολική συμμετοχή των μαθητών. Ένα άλλο ζήτημα που θα ξεπεραστεί θα είναι αυτό της συμμετοχής των μαθητών στην εξέταση, με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών μέσων (Polymili, 2021).

Πολύ σημαντική χαρακτηρίζεται η αναζήτηση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που θα μπορέσουν να μετατρέψουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μία ελκυστική διαδικασία. Στο πλαίσιο της τελευταίας θα αντισταθμιστεί η απώλεια της προσωπικής επαφής των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Σε

καμία περίπτωση δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει την αλλαγή στην καθημερινότητα όλων, που προκάλεσε ο Covid 19, και κυρίως στον εκπαιδευτικό κλάδο (Polymili, 2021).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Εμπειρικό μέρος

5.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχει στόχο να αποδείξει αν τελικά υπάρχουν διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα διαχείρισης της πανδημίας του Covid-19, ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικούς ηγέτες. Μέσω της εκπαιδευτικής έρευνας, σημειώνεται μία συστηματική διερεύνηση θεμάτων της εκπαίδευσης, τα οποία παρουσιάζουν διπλό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται μία συγκεκριμένη διαδικασία σκέψης για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και πραγματοποιείται μία δραστηριότητα πολύ συγκεκριμένη για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών ερευνών (Ζαφειρόπουλος,2015). Στο πλαίσιο των ερευνών λοιπόν, γίνεται εφαρμογή και χρήση διάφορων ερευνητικών μεθόδων. Εκείνες που έχουν διακριθεί για την πιο συχνή χρήση τους είναι οι ποσοτικές και οι ποιοτικές. Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου – Κόλλια (2008), οι ποσοτικές έρευνες μέσα από τους ποσοτικούς δείκτες προχωρούν στην εξέταση και στην ανάλυση ενός εξεταζόμενου φαινομένου. Μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις σε ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, πραγματοποιείται η λεπτομερής εξέταση του φαινομένου. Αφού λοιπόν συγκεντρωθεί το σύνολο των αριθμητικών δεδομένων, αναλύεται μέσω της χρήσης στατιστικών προγραμμάτων, με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο (Creswell,2011).

5.2 Σχετικές έρευνες

Η περιορισμένη εκπροσώπηση της γυναίκας σε θέσεις λήψης αποφάσεων για τον εκπαιδευτικό τομέα, αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο και για τις αναπτυσσόμενες αλλά και για τις ανεπτυγμένες χώρες. Σημαντικός αριθμός μελετητών και ερευνητών έχουν προχωρήσει σε έρευνες, δίνοντας έμφαση στο σύνολο των παραγόντων που ευθύνονται για την έλλειψη της γυναικείας εκπροσώπησης σε ανώτερες διοικητικές θέσεις. Μερικά από τα εμπόδια που έχουν αναδειχθεί είναι η φυλή, ο πολιτισμός, η θρησκεία, η οικογενειακή κατάσταση, οι πρακτικές πρόσληψης, η απουσία συστημάτων καθοδήγησης από την οικογένεια ή τους συναδέλφους αλλά και η έλλειψη των γυναικείων προτύπων (Uwizeyimana, Modibaand&Mathevula,2014).

Για τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας, πολλές έρευνες έχουν αποδείξει πως δεν υπάρχει ακόμα και σήμερα επαρκής αριθμός γυναικών σε ηγετικές θέσεις στον εκπαιδευτικό τομέα. Πρόκειται για ένα ανησυχητικό φαινόμενο, το οποίο αντικατοπτρίζει την αντιμετώπιση της γυναίκας και καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση και ερμηνεία (Μαραγκουδάκη,1997· Αθανασούλα- Ρέππα,1999).

Αυτή η ανεπαρκής εκπροσώπηση της γυναίκας σε ηγετικούς ρόλους απομακρύνει από τον εκπαιδευτικό κλάδο σημαντικές δεξιότητες, προσόντα, εμπειρίες και ικανότητες

όπως είναι η καινοτομία. Πρόκειται για στοιχεία που διαθέτει το γυναικείο φύλο (Combat,2014). Για να μπορέσουν λοιπόν όλα τα παραπάνω να πραγματοποιηθούν είναι αναγκαίο να καλυφθεί το χάσμα που εντοπίζεται ανάμεσα στις έμφυλες διακρίσεις, με το οποίο που έρχεται αντιμέτωπο το εκάστοτε επάγγελμα. Πολλοί ερευνητές έχουν συμφωνήσει πως το γυναικείο φύλο στην εκπαίδευση παρουσιάζει πλειοψηφία σε αντίθεση με το ανδρικό φύλο. Πρόκειται για μία άποψη η οποία επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχα στατιστικά στοιχεία και δεδομένα (Kim&Reifel,2010). Πιο αναλυτικά, το σχολικό έτος 2013 στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εντοπίστηκαν περισσότερες γυναίκες στις Ευρωπαϊκές χώρες. Σχετικά με το ανδρικό φύλο, αξίζει να αναφερθεί πως σημειώθηκε λιγότερο από το 1/3 των συνολικών εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Αν και η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει κατακτηθεί από το γυναικείο φύλο, αξίζει να υπογραμμιστεί πως οι ηγετικές θέσεις έχουν κατακτηθεί από άνδρες εκπαιδευτικούς.

Βάσει ερευνών, έχει αποδειχθεί πως δεν εντοπίζονται ουσιαστικές διαφορές κατά την διαδικασία άσκησης της ηγεσίας μεταξύ των δύο φύλων (Bartol&Martin, 1986·Bass,1990). Πιο αναλυτικά, οι Eagly και Johnson (1990) στο πλαίσιο μίας εκτενούς μελέτης 167 ερευνών σχετικά με το αν υπάρχει κάποια ουσιαστικά διαφορά στην άσκηση της ηγεσίας ανάμεσα στα δύο φύλα, εντοπίστηκε πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Ακόμα, ένα ακόμα συμπέρασμα που προέκυψε είναι πως οι γυναίκες ακολουθούν μία πιο δημοκρατική οδό κατά την άσκηση της ηγεσίας αλλά και έναν πιο συμμετοχικό – συνεργατικό τρόπο. Σχετικά με τους άνδρες έχει εντοπιστεί το αυταρχικό στιλ.

Οι Cheung και Halpern (2010) υποστήριξαν πως οι γυναίκες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικότερες σε επικοινωνιακές δεξιότητες όπως και σε ικανότητες της συνοχής της ομάδας. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν χώρο εργασίας κατάλληλο για το γυναικείο φύλο (Κανταρτζή, 2006).

Παρόλο αυτά λοιπόν, σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε έδειξε πως 37,70% των γυναικών φοβούνται να μπουν στη διαδικασία διεκδίκησης μίας ηγετικής θέσης. Ο κύριος λόγος είναι το βάρος των ευθυνών. Οι υπηρεσιακές ευθύνες αποτελούν αιτία μη διεκδίκηση μίας θέσης στην ιεραρχία της διοίκησης (Σαΐτη, 2000). Η έλλειψη ουσιαστικής εμπειρίας και σχετικών δεξιοτήτων, πιθανών να είναι ένας ακόμα λόγος. Σύμφωνα με τη MarianneColeman (1996), οι γυναίκες ανησυχούν για τους διάφορους κινδύνους που κρύβονται, οι ευθύνες αλλά και πολλά εμπόδια. Έτσι, ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω προκύπτει η αποφυγή ρόλων ηγεσίας αλλά και διοίκησης στον εκπαιδευτικό τομέα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως στο πλαίσιο του τύπου οργάνωσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας, δεν προσφέρεται σε καμία περίπτωση η ευκαιρία στις γυναίκες να εξοικειωθούν με τέτοιου είδους ζητήματα. Είναι πολύ σημαντικό να υπογραμμιστεί πως προσφέρονται σχετικές πρωτοβουλίες μόνο σε άνδρες εκπαιδευτικούς (Μιχαλακόπουλος, 1987· Κωνσταντίνου, 1994· Σαΐτης, 2000). Με τον τρόπο αυτό η σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση στερείται της δυνατότητας να αξιοποιήσει έναν διαφορετικό τρόπο άσκησης διοίκησης της σχολικής ηγεσίας, δηλαδή συνεργατικό, συμμετοχικό και δημοκρατικό (Μαραγκουδάκη, 1997).

5.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξακριβωθεί αν τελικά το φύλο του ηγέτη αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας μίας σχολικής μονάδας κατά τις συνθήκες που διαμορφώθηκαν μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid 19. Ένας επιμέρους στόχος είναι να διαπιστωθούν τα μοντέλα ηγεσίας που εφάρμοσαν οι διευθυντές και οι διευθύντριες κατά τη διάρκεια των νέων ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας. Ακόμα, θα εξεταστεί και το ερώτημα, αν τελικά υπάρχει ουσιαστική διαφορά ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού βάσει του φύλου του διευθυντή ενός σχολείου κατά την περίοδο της πανδημίας.

Οι συνθήκες στις οποίες είναι αφιερωμένη η παρούσα έρευνα είναι πρωτόγνωρες και δεν υπήρχαν τη δεδομένη στιγμή μελέτες που να αφορούν παρόμοια κρίση για κάθε τομέα, ακόμα και για αυτόν της εκπαίδευσης. Επομένως, αποκλείστηκε η χρήση δευτερογενών δεδομένων κατ' αποκλειστικότητα. Έτσι, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας και των συμπερασμάτων που θα προκύψουν απ' αυτή, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη και αρμόζουσα επιστημονική μέθοδος η ποσοτική προσέγγιση μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου.

Ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, επιλέχθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων. Όπως υποστηρίζει ο Καραγέωργος «η ποσοτική έρευνα που βασίζεται στο σύνολο των δειγμάτων, έχει ονομαστεί δειγματολογική έρευνα ή επισκόπηση» (Καραγέωργος, 2002). Πρόκειται για ένα σύνολο από γραπτές ερωτήσεις σχετικές με το ζήτημα που ερευνάται. Απευθύνεται σε υποκείμενα του επιλεγμένου δείγματος, και ο βασικός σκοπός είναι να συγκεντρωθεί το πληροφοριακό υλικό που είναι απαραίτητο για να μπορέσει να διεξαχθεί με επιτυχία η έρευνα. Σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, είναι δυνατόν να σχετίζεται με τη διατύπωση ερωτηθέντων γνώμων, γνώσεων, προτιμήσεων, προσδοκιών, ενδιαφερόντων, στάσεων ή συναισθημάτων (Cohen & Manion, 1994· Javeau, 1996· Mason, 2003).

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως η φύση του ερευνητικού προβλήματος που διερευνάται είναι αυτό που καθορίζει την επιλογή της εκάστοτε ερευνητικής προσέγγισης. Ακόμα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι προσωπικές εμπειρίες του ερευνητή καθώς και το κοινό της μελέτης (Creswell,2013).

Σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, αναφέρεται στο σύνολο των παραμέτρων της ερευνητικής προσπάθειας του εκάστοτε ερευνητή. Οι παράμετροι αυτοί λοιπόν, σχετίζονται με τις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τις μεθόδους, τις τεχνικές, τα μέσα και γενικότερα τις διαδικασίες που θα επιλέξει ο κάθε ερευνητής για τη διεξαγωγή της έρευνας του. Οι επιστημονικές έρευνες λοιπόν είναι δυνατόν να διακριθούν σε 3 κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν οι ποσοτικές έρευνες, οι ποιοτικές και οι μεικτές. Αξίζει να αναφερθεί πως σε καμία περίπτωση δεν είναι τόσο διακριτές όσο εμφανίζονται. Ο λόγος είναι πως μία μελέτη τείνει να είναι πιο ποιοτική από ποσοτική ή αντιστρόφως. Σχετικά με τη διάκριση που γίνεται μεταξύ ποιοτικής έρευνας και ποσοτικής, χρησιμοποιούνται λέξεις (ποιοτικά στοιχεία) και όχι αριθμοί (ποσοτικά στοιχεία). Αντίστοιχα, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν με τη βοήθεια ερωτήσεων κλειστού τύπου (ποσοτικές υποθέσεις) αντί για τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων (ερωτήσεις ποιοτικής συνέντευξης) (Creswell,2013).

Για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος. Βασίστηκε σε αριθμητικά στοιχεία και δίνει ταυτόχρονα την δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων. Το κύριο εργαλείο κάθε ποσοτικής μεθόδου είναι η γλώσσα των μαθηματικών (Ισαρη&Πούρκος, 2015). Τα ποσοτικά δεδομένα αξιοποιούν αριθμούς για να περιγράψουν την έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι τα συγκεκριμένα δεδομένα μπορούν να εισαχθούν σε έναν υπολογιστή και με τους κατάλληλους υπολογισμούς να αναλυθούν. Οι αριθμητικές ποσοτικές έρευνες προσφέρουν τη δυνατότητα να αναπαραχθούν και άλλα αποτελέσματα της ερευνητικής έρευνας. Κάτι τέτοιο συμβαίνει καθώς οι διαδικασίες συλλογής δεδομένων επαναλαμβάνονται και έτσι δημιουργούνται παρατηρήσεις. Στην ποσοτική έρευνα, η υποκειμενική ανταπόκριση των υποκειμένων δεν έχει και πολύ μεγάλη σημασία καθώς αντιμετωπίζονται σαν να ήταν υποκείμενα. Όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις έρευνες στις φυσικές επιστήμες (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Ένας από τους λόγους που προτιμήθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η εύκολη προσέγγιση του δείγματος αλλά και η εξοικονόμηση του χρόνου συλλογής των απαραίτητων στοιχείων (Δημητριάδη,2000). Ο συγκεκριμένος παράγοντας συνέβαλε και στο περιορισμένο οικονομικό κόστος της έρευνας αλλά και στην ευκολία της

επεξεργασίας των δεδομένων. Ειδικότερα, ευνοήθηκε η συλλογή απαντήσεων και στοιχείων ακόμα και από μακρινές αποστάσεις ενώ οι ερωτηθέντες ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη ευκολία σε ερωτήσεις όπως είναι αυτές του κλειστού τύπου(Δημητρόπουλος,1994).

Η ερευνητική μέθοδος του ερωτηματολογίου είναι προσαρμοσμένη στις υγειονομικές συνθήκες που έχουν υποβληθεί το διάστημα της έρευνας ενώ παράλληλα μπορεί να εξασφαλίσει μεγαλύτερη ταχύτητα στην εξέλιξη της έρευνας. Παράλληλα, υπάρχει λεπτομερέστατη επεξήγηση στους ερωτώμενους και διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Κάθε ερωτηματολόγιο είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από δύο κύριες ιδιότητες, με σκοπό η ανάλυση και η ερμηνεία των ερωτήσεων να μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι ούτε ψευδώς θετικά ούτε ψευδώς αρνητικά. Έτσι λοιπόν, οι κύριες ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν μία κλίμακα είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Σχετικά με την εγκυρότητα (validity), διασφαλίζεται ότι η κλίμακα μπορεί να αντιπροσωπεύει με ακρίβεια τις διαστάσεις που πρέπει να ερμηνευθούν καθώς και να διαμορφωθούν σε ένα θεωρητικό επίπεδο. Η αξιοπιστία (reliability) έχει στόχο τη διασφάλιση της ικανότητας που έχει το ερωτηματολόγιο να δίνει ίδια αποτελέσματα στο πλαίσιο ίδιων συνθηκών (Creswell,2013).

Ο δείκτης CronbachAlphaχρησιμοποιείται συνεχώς. Είναι κοινώς αποδεκτό πως η τιμή πρέπει να είναι μεγαλύτερη από 0,7. Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως είναι επιτρεπτό η τιμή να είναι μικρότερη της τάξεως του 0,6 (DeVellis,1991). Υπάρχουν ωστόσο και ορισμένοι ερευνητές που επιμένουν στην τιμή του 0,8 (Hatcher,1994). Ο δείκτης λοιπόν αυτός είναι δυνατόν να ερμηνευτεί σαν το εκατοστιαίο ποσοστό, το οποίο μπορεί να εξηγήσει τον παράγοντα που χρησιμοποιεί σε έναν υποθετικό παράγοντα, εντός του οποίου περιλαμβάνεται κάθε πιθανή μεταβλητή (Cronbach,1951).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη πως οι ερωτήσεις επιλέγονται από τον εκάστοτε ερευνητή ανάλογα κάθε φορά με τη σκοπιά από την οποία αντιλαμβάνεται το ερευνητικό ζήτημα και ερμηνεύει γενικότερα τον σκοπό της έρευνας. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό όλες οι ερωτήσεις να διατυπώνονται με σαφήνεια και παράλληλα με απλό τρόπο ώστε να μπορέσει το δείγμα να κατανοήσει το ζητούμενο και να ανταποκριθεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια στα ζητούμενα της έρευνας.

Η έννοια της αξιοπιστίας αφορά τη σταθερότητα και την συνέπεια κατά τη διαδικασία της μέτρησης ενός αντικειμένου – φαινομένου. Σχετικά με την έννοια της εγκυρότητας, ουσιαστικά γίνεται αναφορά στην ακρίβεια του αποτελέσματος (Creswell,2011). Τόσο η αξιοπιστία όσο και η εγκυρότητα αποτελούν δύο πολύ σημαντικά στοιχεία.

Αξίζει να αναφερθεί πως είναι ανέφικτη η σύγκριση της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας, καθώς πρόκειται για δύο ανόμοιες μεθόδους μεταξύ τους. Ακόμα, η αξιολόγηση του μεθοδολογικού εργαλείου της ποιοτικής έρευνας δεν είναι δυνατόν να γίνεται με βάση τα ποσοτικά χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει η ποσοτική έρευνα (Ισαυρη & Πουρκός,2015). Για την καλύτερη δυνατή εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της συγκεκριμένης έρευνας, τέθηκαν σε εφαρμογή όλοι οι κόνονες που διασφαλίζουν τα προσωπικά δεδομένα στο σύνολο των ατόμων που συμμετέχουν (Bell,1999). Παρακάτω, παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις που τηρήθηκαν :

- Η διασφάλιση της ανωνυμίας όλων των συμμετεχόντων.
- Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με σαφήνεια.
- Η απάντηση όλων των ερωτήσεων μέχρι να το τέλος του ερωτηματολογίου.

5.4 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην περίοδο πανδημίας. Ειδικότερα, θα μελετηθεί η επίδραση που έχουν τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών της σχολικής μονάδας στον βαθμό αποτελεσματικότητας, και πιο συγκεκριμένα το φύλο. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα διερευνηθούν τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία έχουν διαμορφώσει οι πρωτόγνωρες συνθήκες πανδημίας μέσω της χρήσης της τηλεργασίας σε επίπεδο διοικητικής οργάνωσης. Τέλος, βάσει συγκεκριμένων απόψεων θα διαπιστωθεί αν τελικά υπάρχει διαφορά ως προς την αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού με κύριο κριτήριο το φύλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε περίοδο σχολικής κρίσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής :

α)Αποτελεί το φύλο παράγοντα αποτελεσματικότητας στην άσκηση της ηγεσίας κατά την περίοδο σχολικής κρίσης ;

β)Πως ανταποκρίθηκαν οι Διευθυντές και οι Διευθύντριες στα μοντέλα ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας;

γ)Υπάρχει διαφορά αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού με βάση το φύλο του Διευθυντή ,σε περίοδο σχολικής κρίσης;

5.5 Μεθοδολογία Δειγματοληψίας

Μία από τις κυριότερες επιδιώξεις της συγκεκριμένης έρευνας ήταν τα ευρήματα που θα προκύψουν να μπορούν να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο σύνολο σχετικών περιπτώσεων (statisticalgeneralization) (Δημητριάδης,2000). Το δείγμα λοιπόν της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δημόσιου τομέα σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των ξαφνικών συνθηκών της πανδημίας από τους διευθυντές και τις διευθύντριες αλλά και της γενικότερη συμπεριφοράς των τελευταίων. Έτσι, εξασφαλίζεται εξωτερική εγκυρότητα (externalvalidity) του δείγματος καθώς και η βασική θεματική της έρευνας η οποία αφορά την επίδραση του φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία. Για να μπορέσει λοιπόν αυτό να γίνει φανερό χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσόστωσης.

Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται από τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές πόλεις, διαφορετικά οργανωσιακά περιβάλλοντα και διαφορετική οργανωσιακή κουλτούρα. Τέλος, οι ερωτηθέντες ανήκουν σε διάφορες ηλικιακές ομάδες και σε όλες της κατηγορίες εκπαίδευσης. Η ηγεσία της σύγχρονης εκπαίδευσης αποτελείται επίσης από άτομα όλων των ηλικιακών και εκπαιδευτικών κατηγοριών. Έχοντας λοιπόν την ιδιότητα του υφισταμένου κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο όπου απευθύνεται η έρευνα, είναι σε θέση να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, το ηγετικό στυλ που εφαρμόστηκε και να κρίνουν αν τελικά το φύλο αποτελεί παράγοντα ως προς τον τρόπο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού.

5.6 Ερευνητικά Εργαλεία

Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, θα χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο των Pashiarhis και Brauckmann, SchoolLeadershipQuestuinnnaire (2009). Πρόκειται για ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο ετεροαξιολόγησης των ηγετικών στυλ. Ειδικότερα, μέσα από τις απαντήσεις που θα δοθούν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, θα ερευνηθεί και θα μελετηθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αξίζει να αναφερθεί πως η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή, γίνεται φανερή μέσα από τον τρόπο που τον αντικρίζουν οι υπόλοιποι ως ηγέτη (Πασιαρδής, 2001). Κατά κύριο λόγο, το ερωτηματολόγιο στηρίζεται στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας (Pashiardis & Brauckmann,

2008). Η εκπαιδευτική ηγεσία δηλαδή αποτελεί μία αρκετά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Κατά την εφαρμογή όλων των ανάλογων ηγετικών πρακτικών είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί η απαραίτητη ποιότητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.

Σχετικά με το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα θα χρησιμοποιηθεί το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ- 5x) των Avolio και Bass (2004) μεταφρασμένο από Μαγουλιανίτη (2011). Το εργαλείο αυτό θα δώσει απαντήσεις για τις διαστάσεις των ηγετικών στυλ καθώς και για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε περίοδο εκπαιδευτικής κρίσης, όπως είναι αυτή της πανδημίας. Ένας, από τους λόγους που έγινε η συγκεκριμένη επιλογή, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, είναι το σύνολο των αναθεωρήσεων που έχει δεχτεί από το 1985 μέχρι και την τελευταία έκδοση του το 2004. Αξίζει να αναφερθεί πως έχει ανταποκριθεί σε ένα ευρύτερο σύνολο κριτικών από ανεξάρτητους ερευνητές από τις προηγούμενες εκδόσεις του. Επίσης, εκτός από τη μεγάλη διαθέσιμη βιβλιογραφία που το χαρακτηρίζει έχει αξιοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο σε αρκετές έρευνες καθώς διακρίνεται από μεγάλη αξιοπιστία και εγκυρότητα (Antonakis, Avolio&Sivasubramaniam, 2003).

Ένα από τα κύρια ζητούμενα της έρευνας ήταν η μέτρηση των ηγετικών στυλ: 1) Μετασχηματιστικό 2) Συναλλακτικό 3) Παθητικό. Το ερωτηματολόγιο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των ηγετών. Ακόμα, τονίζεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία αλλά και η γενικότερη αποτελεσματικότητα της σε διάφορες συνθήκες, όπως είναι αυτή της πανδημίας.

5.6.1 Εξαρτημένες μεταβλητές

Όπως προκύπτουν από τα ζητούμενα της συγκεκριμένης έρευνας αλλά και από τη σχετική βιβλιογραφία, το σύνολο των εξαρτημένων μεταβλητών είναι το εξής:

- Η Ισχυρή Ηγεσία
- Η δυνατότητα εμπλοκής της ηγεσίας
- Η προσωπική παρακολούθηση και η ανατροφοδότηση
- Οι σαφείς οδηγίες γενικότερα
- Οι σαφείς οδηγίες για τη διαδικασία της διδασκαλίας
- Οι προτάσεις διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της δια ζώσης εκπαίδευσης
- Οι προτάσεις διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Οι διαφορετικές οπτικές γωνίες σχετικά με την πανδημία

- Ο χρόνος διδασκαλίας για τον διευθυντή/ διευθύντρια
- Η καθοδήγηση από τον διευθυντή/ διευθύντρια
- Οι ηθικές συνέπειες
- Η συμβουλευτικότητα του διευθυντή / διευθύντριας
- Η υποστηρικτικότητα του διευθυντή / διευθύντριας
- Οι διευκολύνσεις
- Η δυναμικότητα στα προβλήματα του διευθυντή / διευθύντριας
- Η αυτοπεποίθηση του διευθυντή / διευθύντριας
- Η δυναμικότητα στα προβλήματα του διευθυντή / διευθύντριας
- Το όραμα του διευθυντή / διευθύντριας
- Η παρακολούθηση του διευθυντή / διευθύντριας

5.6.2 Ανεξάρτητες μεταβλητές

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές αναφέρονται σε δημογραφικούς παράγοντες που σχετίζονται με τα παρακάτω :

- Το φύλο,
- Την ηλικία,
- Τον ανώτερο τίτλο σπουδών (Διδακτορικό Δίπλωμα, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα κ.λπ),
- Την περιοχή εργασίας (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική, Νησιωτική),
- Την ειδικότητα (π.χ. Φιλολόγος, Μαθηματικός κ.λπ),
- Την περιοχή στις Τ.Π.Ε,
- Το φύλο της σχολικής ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας.

5.7 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης δεδομένων

Μόλις συλλέχθηκαν τα απαντήμενα ερωτηματολόγια, ακολούθησε η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκαν λοιπόν, οι μέθοδοι της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής αξιοποιώντας το λογισμικό JAMOVI έκδοσης 2.3.18. Για την περιγραφή των ερωτήσεων αλλά και των ομαδοποιημένων μεταβλητών, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και το σύνολο των τυπικών αποκλίσεων. Για την αξιοπιστία των ερωτήσεων υπολογίζεται ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha. Για να εφαρμοστούν οι περισσότερες στατιστικές τεχνικές είναι αναγκαία η κανονικότητα των μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Σχετικά με την περιγραφική ανάλυση, περιλαμβάνεται γραφική αναπαράσταση όλων των δεδομένων με

τη βοήθεια διαγραμμάτων καθώς και η παρουσίαση του συνόλου των περιγραφικών χαρακτηριστικών σε πίνακες.

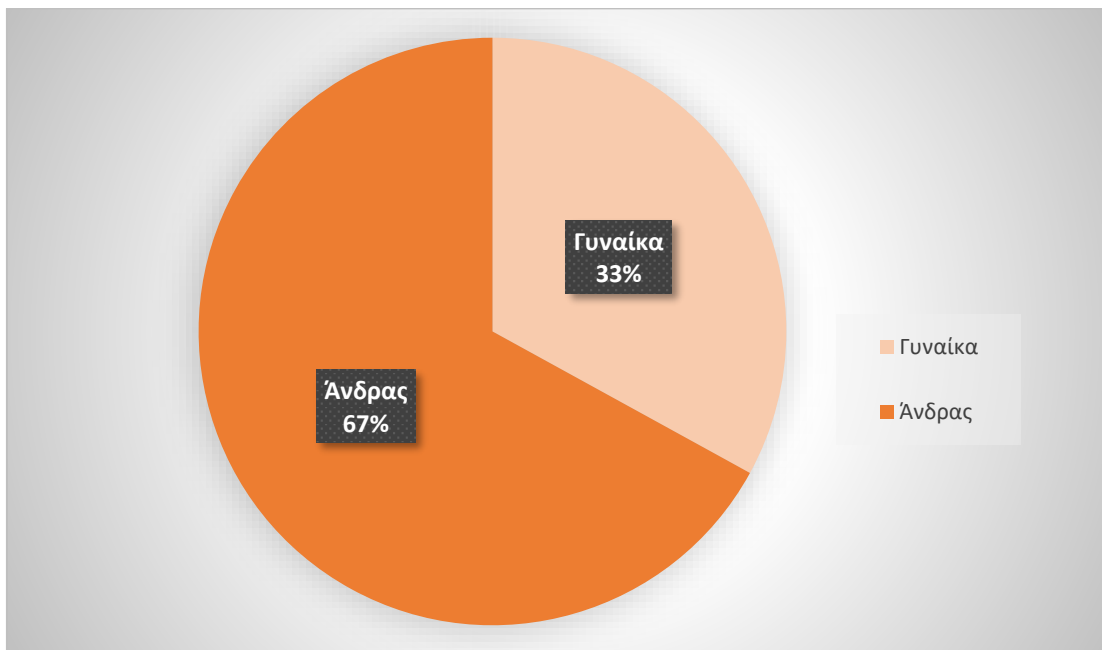
5.8 Προφίλ του πλήθους δείγματος της έρευνας

Σύμφωνα με τον Robson (2007), η δειγματοληψία ορίζεται ως μία μέθοδος που αξιοποιούν οι ερευνητές με σκοπό την επιλογή ενός ορισμένου αριθμού ανθρώπων ή πραγμάτων από ένα πληθυσμό για την πραγματοποίηση μίας έρευνας. Η επιλογή λοιπόν του δείγματος, είναι πολύ σημαντική καθώς εξασφαλίζει και ορίζει την ποιότητα των δεδομένων αλλά και τα γενικότερα αποτελέσματα της έρευνας. Αξίζει να ανασφραχθεί πως μεταξύ όλων των ειδών της δειγματοληψίας, η σκόπιμη δειγματοληψία είναι εκείνη, η οποία προσφέρει στον εκάστοτε ερευνητή τη δυνατότητα να επιλέξει ο ίδιος το δείγμα της έρευνας με δικά του κριτήρια, δηλαδή υποκειμενικά. Έτσι λοιπόν, έχει τη δυνατότητα να αποκλείσει περιπτώσεις που ίσως να μην πληρούν τα κριτήρια της έρευνας, τους σκοπούς και τα ερωτήματα της. Ακόμα, με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται πιθανές δυσκολίες. Η επιλογή λοιπόν του δείγματος με αυτόν το είδος δειγματοληψίας, διασφαλίζει όσο το δυνατόν μεγαλύτερες πιθανότητες να βρίσκεται πιο κοντά στην μέση τιμή του πληθυσμού που ερευνάται (Tongco, 2007). Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς και η ανάγκη εξασφάλισης ενός σημαντικού αριθμού πληροφοριών με σκοπό να γίνει βαθιά έρευνα του θέματος αλλά και να επιτευχθούν με επιτυχία όλοι οι ερευνητικοί στόχοι, οδήγησαν στην επιλογή της σκόπιμης δειγματοληψίας για τη συγκέντρωση του δείγματος (Creswell, 2011).

Η παρούσα έρευνα έθεσε ως στόχο όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών από κάθε περιφέρεια της χώρας. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η πολυσταδιακή δειγματοληψία. Πιο αναλυτικά, την στρωματοποιημένη ως προς τον τύπο της εκάστοτε σχολικής μονάδας καθώς και της τυχαίας επιλογής σχολείων βάσει των καταλόγων των Περιφερειών και Διευθύνσεων ανά νόμο και δήμο. Μέσα λοιπόν από αυτόν τον τρόπο δειγματοληψίας, φανερώνεται ο συνολικός πληθυσμός – στόχος και έτσι εξασφαλίζεται η αντιπροσώπευση εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Παράλληλα, σημειώνεται μείωση του σφάλματος εκτίμησης και η συγκέντρωση ενός ικανού αριθμού υποκειμένων που έχουν προέλθει από υποπληθυσμούς (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος αντιπροσωπεύει την ανάγκη να σημειωθεί αντιπροσωπευτικότητα από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης σχετικά με τη γεωγραφική περιοχή που έχουν έδρα τα σχολεία και την πληθυσμιακή κατανομή του δείγματος στην επικράτεια.

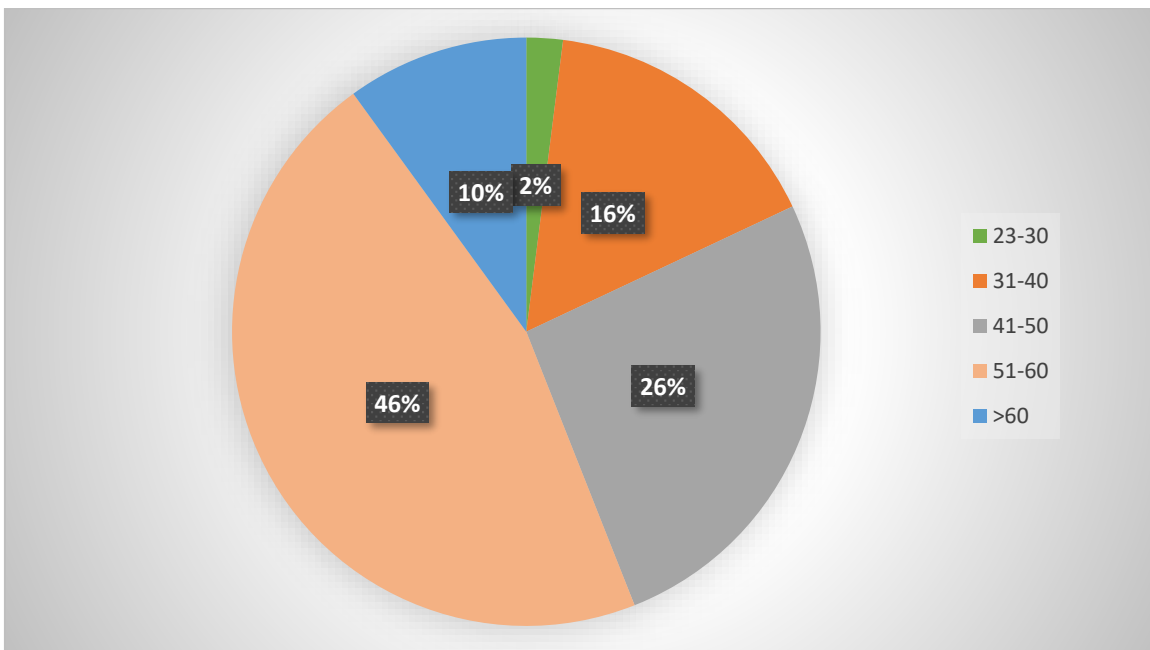
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με απαντήσεις εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης ανεξάρτητα από την ειδικότητα. Τα άτομα λοιπόν που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχεται από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης των παρακάτω τύπων σχολείων: α) Γυμνάσια β) Γενικά Λύκεια γ) Επαγγελματικά Λύκεια.

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώθηκε με επιτυχία και συμπληρώθηκε από την αρχή ως το τέλος από 100 εκπαιδευτικούς. Σχετικά με το φύλο τους, κατανέμονται στο 33% οι γυναίκες και στο 67% οι άνδρες.



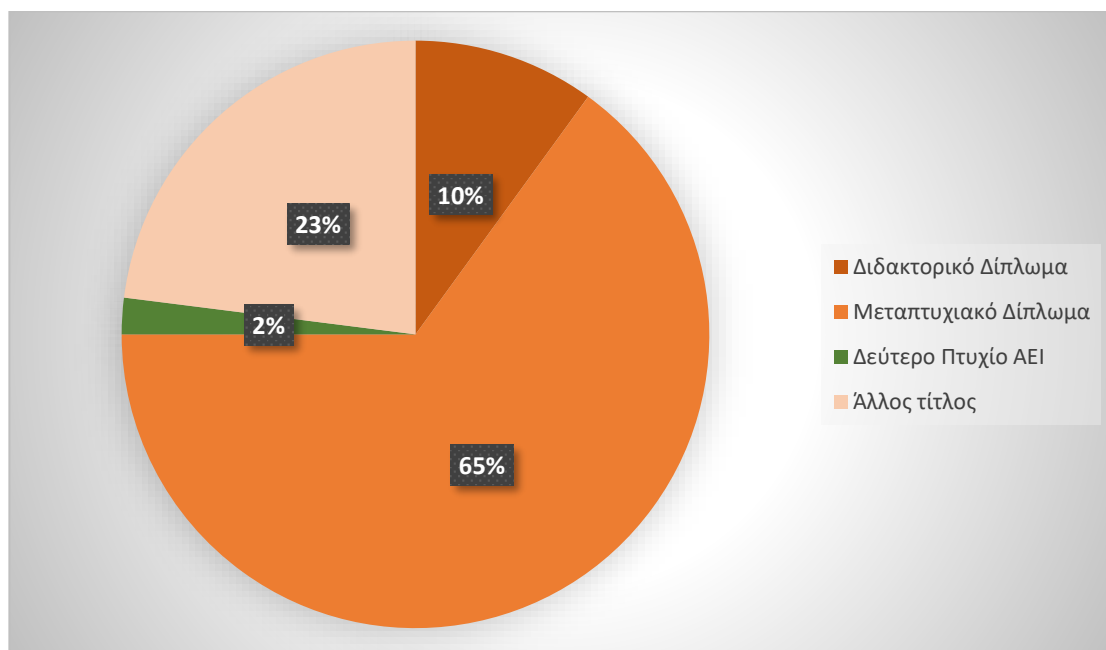
Γράφημα1. Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο

Σχετικά με την ηλικία, οι συμμετέχοντες καλύπτουν όλες τις κατηγορίες από την ηλικιακή ομάδα 23-30 ετών καθώς και εκπαιδευτικούς που ξεπερνούν τα 60 έτη, όπως περιγράφεται αναλυτικά στην Εικόνα 2. Πιο αναλυτικά, η ηλικιακή ομάδα 23-30 ετών αντιπροσωπεύει μόνο το 2% των απαντήσεων. Στη συνέχεια, η ηλικιακή ομάδα 31-40 αντιπροσωπεύει το 16% των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, ενώ η αμέσως επόμενη 41-50 αποτελεί το 26% των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συγκέντρωσε η ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών. Τέλος, εκπαιδευτικοί που είναι 60 ετών και άνω συγκεντρώνουν το 10%.



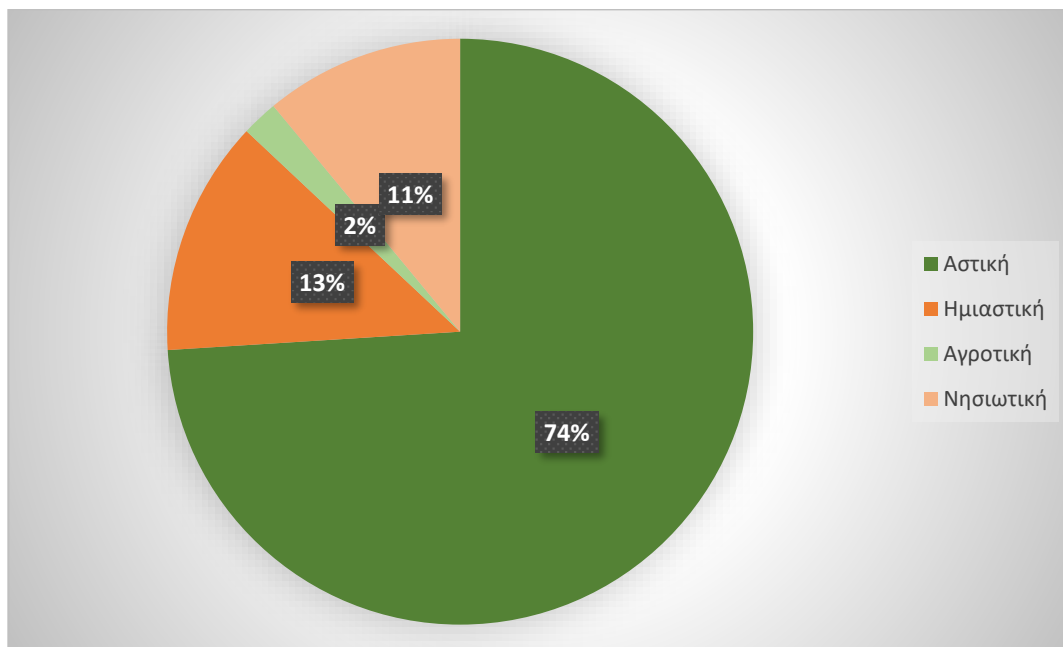
Γράφημα 2. Κατανομή εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα.

Ένα ακόμα σημαντικό δημογραφικό στοιχείο που εξετάστηκε είναι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αξίζει να αναφερθεί πως είναι ιδιαίτερα υψηλό. Πιο αναλυτικά, το 65% δηλαδή ποσοστό πάνω από το μισό των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Το 10% κατέχει διδακτορικό δίπλωμα, ενώ το 2% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ. Το 23% των απαντήσεων φανέρωσαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν και κάποιον ακόμα τίτλο σπουδών εκτός από τις αναφερόμενες επιλογές.



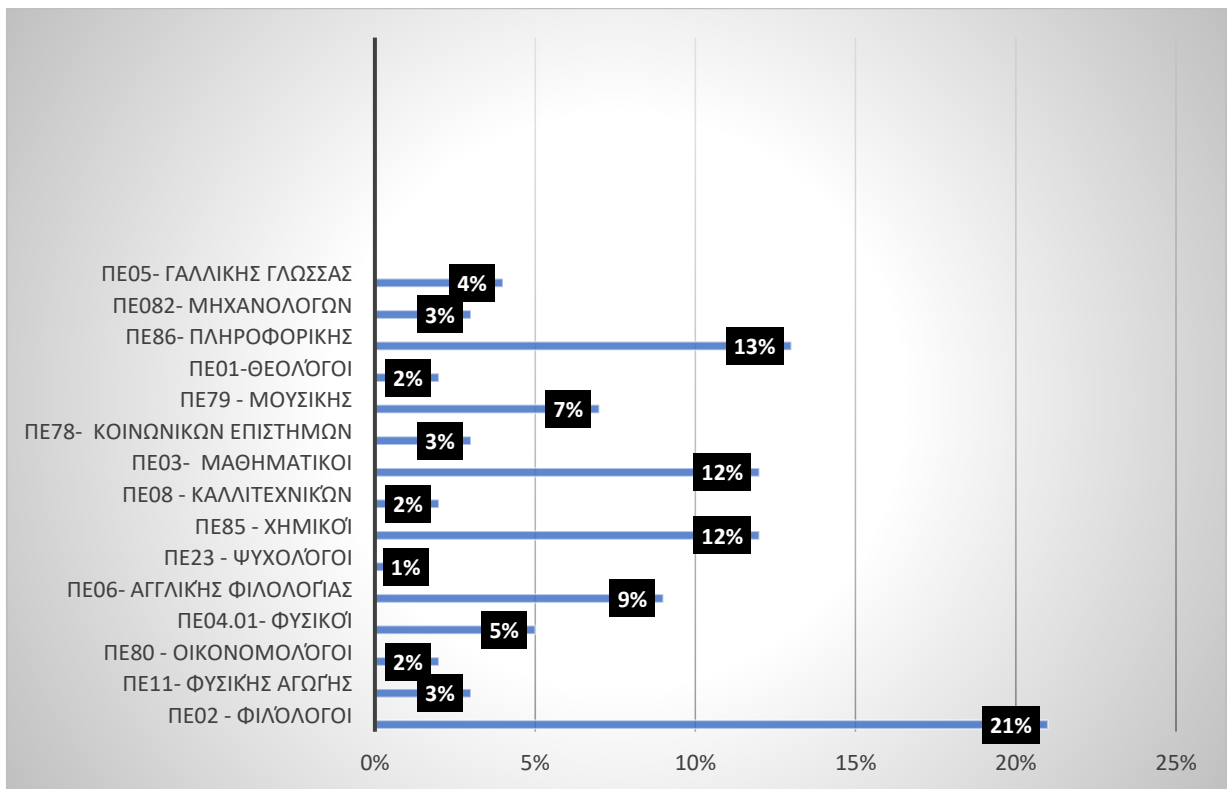
Γράφημα 3. Επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

Ένα άλλο δημογραφικό στοιχείο που ζητήθηκε να δηώσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν η περιοχή εργασίας. Πιο αναλυτικά, το 74% δήλωσε πως εργάστηκε κατά την περίοδο της πανδημίας σε αστική περιοχή, το 13% σε ημιαστική, 11% σε νησιωτική και μόνο 2% σε αγροτική περιοχή.



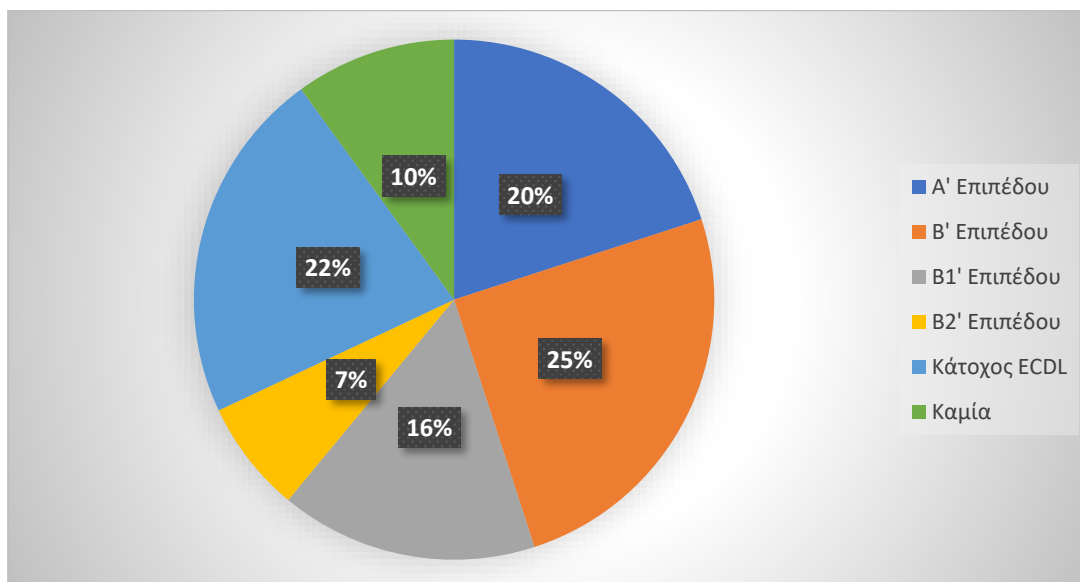
Γράφημα 4. Περιοχή Εργασίας των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών εντάσσονται τόσο στο θεωρητικό όσο και το θετικό πεδίο. Στον παρακάτω πίνακα, απεικονίζονται λεπτομερώς όλες οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία της έρευνας. Πιο αναλυτικά, το 21% των απαντήσεων δόθηκαν από Φιλολόγους, το 13% από Εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και το 12% από Μαθηματικούς. Αξίζει να αναφερθεί πως 12% απαντήσεων επίσης συγκεντρώθηκε από Εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών. Το χαμηλότερο ποσοστό ήταν 2% και δόθηκε από Οικονομολόγους.



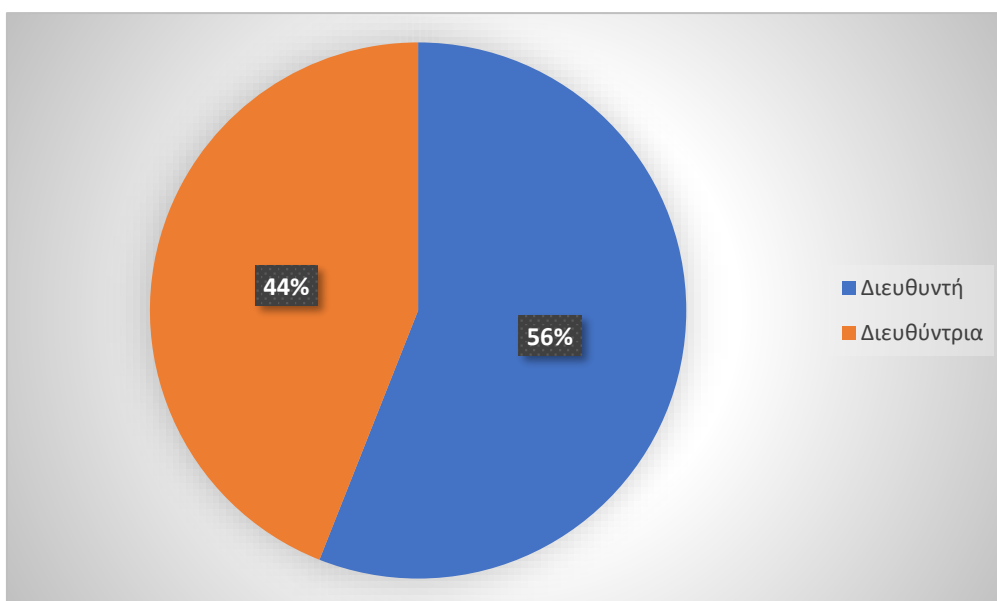
Γράφημα 5. Ειδικότητες των εκπαιδευτικών

Ένα σημαντικό στοιχείο που εξετάστηκε στην έρευνα ήταν η επιμόρφωση ΤΠΕ. Πρόκειται για έναν πολύ σημαντικό παράγοντα, ιδιαίτερα για την περίοδο της πανδημίας όπου εφαρμόστηκε η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Όπως γίνεται φανερό και στην εικόνα 5, το 20% των απαντήσεων κατέχουν Α' επίπεδο επιμόρφωσης, το 25% Β' Επίπεδο, το 16% Β1' Επίπεδο και το 7% Β2' Επίπεδο. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε πως είναι κάτοχοι ECDL, και πιο συγκεκριμένα το ποσοστό 22%. Τέλος, μόνο 10% δήλωσε πως δεν έχει καμία επιμόρφωση σχετικά με τις ΤΠΕ.



Γράφημα 6. Επιμόρφωση ΤΠΕ των εκπαιδευτικών

Όπως γίνεται φανερό και από τον τίτλο της έρευνας, το κύριο θέμα είναι η εξέταση του φύλου ηγεσίας των εκπαιδευτικών μονάδων κατά την περίοδο της πανδημίας, και η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της με βάση αυτό. Όπως γίνεται φανερό από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, το 56% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν είχαν κατά τη συγκεκριμένο περίοδο άνδρα διευθυντή. Αντιστοίχως, το 44% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως την περίοδο της πανδημίας του Covid19 είχαν γυναίκα διευθύντρια. Πρόκειται για ένα ποσοστό που επιβεβαιώνει όλα τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος σχετικά με την ανδροκρατία της σχολικής ηγεσίας ακόμα και σήμερα.



Γράφημα 7. Φύλο ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας

5.9 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάστηκαν όλα τα χρήσιμα στοιχεία τα οποία αξιοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μία παρουσίαση σχετικών ερευνών με τις οποίες θα συγκριθούν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής και θα προκύψουν τα αρχικά συμπεράσματα. Στη συνέχεια, γίνεται αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων αλλά και κάθε ενέργεια η οποία εξασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Παράλληλα, καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ως τα πρώτα δεδομένα αυτής.

Στην ενότητα που ακολουθεί, καταγράφονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων και παρουσιάζονται τα πρώτα συμπεράσματα καθώς και οι στατιστικές σημαντικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : Ανάλυση Δεδομένων Ερωτηματολογίου

6.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που αφορούν τις κύριες μεταβλητές της έρευνας. Τα αποτελέσματα που αναφέρονται, σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησης τους, ταξινομήθηκαν στις κύριες κατηγορίες των ονομαστικών και ποσοστικών μεταβλητών.

Πιο αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

α) Αποτελεί το φύλο παράγοντα αποτελεσματικότητας στην άσκηση της ηγεσίας κατά την σχολική κρίση ;

β) Πως ανταποκρίθηκαν οι διευθυντές και οι διευθύντριες στα μοντέλα ηγεσίας την περίοδο της πανδημίας ;

γ) Υπάρχει διαφορά αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού με βάση το φύλο του διευθυντή, σε περίοδο σχολικής κρίσης;

Σχετικά με το περιγραφικό επίπεδο, η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων αποτελείται από πίνακες, οι οποίοι σχηματίζουν μία συνοπτική εικόνα του αποτελέσματος και γραφήματα.

6.2 Ανάλυση Δεδομένων

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί πως υπολογίστηκε η τιμή του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Crombach's alpha.

Πίνακας 1. Τιμές δείκτη εσωτερικής συνέπειας Crombach's alpha για Μετασχηματιστική Ηγεσία

Μετασχηματιστική Ηγεσία	Crombach's alpha
Διαφορετικές Οπτικές Γωνίες	0,893
Διευθυντής και Χρόνος διδασκαλίας	
Διευθυντής και Καθοδήγηση	
Διευθυντής και ηθικές συνέπειες	

Σχετικά με τις μεταβλητές που εντάσσονται εντός της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» ο συντελεστής α του Cronbach υπολογίστηκε στο 0,893. Πρόκειται για ικανοποιητική τιμή. Οι μεταβλητές αυτές όπως καταγράφονται και στον παραπάνω πίνακα είναι οι

διαφορετικές οπτικές γωνίες, ο διευθυντής /διευθύντρια και ο χρόνος διδασκαλίας, ο Διευθυντής /διευθύντρια και η καθοδήγηση και τέλος ο διευθυντής /διευθύντρια και οι ηθικές συνέπειες.

Πίνακας 2. Τιμές δείκτη εσωτερικής συνέπειας *Crombach's alpha* για Διεκπαιρωτική Ηγεσία

Διεκπαιρωτική ηγεσία	Crombach's alpha
Διευθυντής/ Διευθύντρια και διευκολύνσεις	0,884
Διευθυντής/ Διευθύντρια και δυναμικότητα στα προβλήματα	
Διευθυντής/ Διευθύντρια και Αυτοπεποίθηση	
Διευθυντής/ Διευθύντρια και Όραμα	
Διευθυντής/ Διευθύντρια και παρακολούθηση λαθών	
Διευθυντής/ Διευθύντρια και εκπαιδευτικός εξοπλισμός στη δια ζώσης εκπαίδευση	
Διευθυντής/ Διευθύντρια και εκπαιδευτικός εξοπλισμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	

Σχετικά με την «Διεκπαιρωτική ηγεσία» και όλες τις μεταβλητές που εντάσσονται σ' αυτή, υπολογίστηκε πως το A του Cronbach είναι 0,884. Πρόκειται επίσης για μία ικανοποιητική τιμή.

Πίνακας 3. Τιμές δείκτη εσωτερικής συνέπειας *Crombach's alpha* για Παθητική Ηγεσία

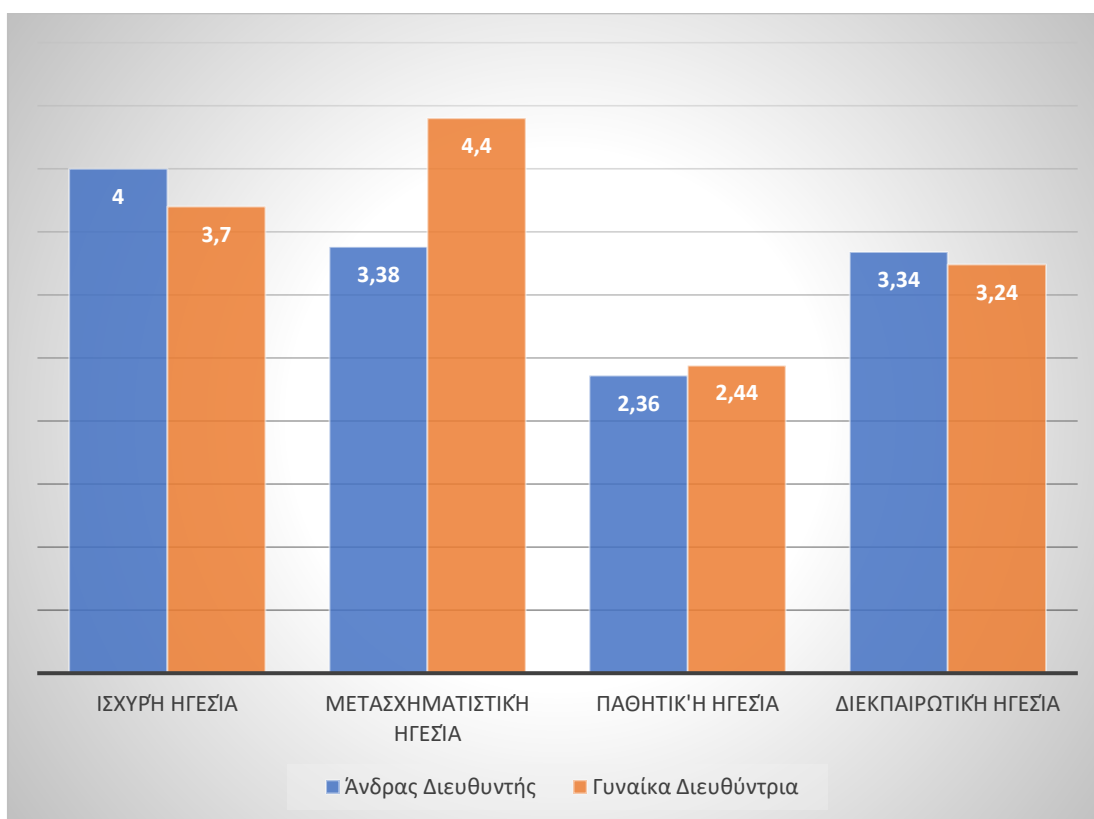
Παθητική Ηγεσία	Crombach's alpha
Διευθυντής/ Διευθύντρια και μη εμπλοκή	0,634
Διευθυντής/ Διευθύντρια απών/ απούσα	
Διευθυντής/ Διευθύντρια και μη παρεμβολή	

Τέλος, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τις μεταβλητές που εντάσσονται στην «Παθητική Ηγεσία» είναι στο 0,634. Η συγκεκριμένη τιμή που προέκυψε μπορεί να χαρακτηριστεί ικανοποιητική, εφόσον αναφέρεται σε στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

1. Περιγραφική ανάλυση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος: Φύλο και αποτελεσματικότητα κατά την άσκηση της ηγεσίας σε περίοδο εκπαιδευτικής κρίσης

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ελέγχεται το αν το φύλο αποτελεί τελικά παράγοντα αποτελεσματικότητας, κατά την άσκηση της ηγεσίας στο πλαίσιο της σχολικής κρίσης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των διευθυντών – διευθυντριών κατά τη σχολική κρίση, έδειξαν πως τελικά το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας στην περίοδο της πανδημίας Covid 19.

Πραγματοποιήθηκε λοιπόν έλεγχος κανονικότητας σε σχέση με το φύλο και τα στυλ ηγεσίας. Εφόσον το $p < 0,001$ χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-WhitneyU.



Γράφημα 8. Το φύλο του διευθυντή και τα μοντέλα ηγεσίας

Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία του φύλου της ηγεσία σε περίοδο πανδημίας σε σχέση με τα μοντέλα ηγεσίας

Μοντέλα Ηγεσίας	Πλήθος	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ισχυρή Ηγεσία	100	Άνδρας	4,00	0,146
		Γυναίκα	3,70	0,188
Μετασχηματιστική Ηγεσία	100	Άνδρας	3,38	0,164

		Γυναίκα	3,06	0,179
Παθητική Ηγεσία	100	Άνδρας	2,36	0,133
		Γυναίκα	2,44	0,149
Διεκπεραιωτική Ηγεσία	100	Άνδρας	3,34	0,138
		Γυναίκα	3,24	0,164

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει το συμπέρασμα πως οι άνδρες διευθυντές, κατά την περίοδο της πανδημίας εφάρμοσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την «Ισχυρή ηγεσία» συγκριτικά με τις γυναίκες διευθύντριες. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και για τη «Μετασχηματιστική ηγεσία», όπου ο Μέσος Όρος των ανδρών υπολογίζεται στο 3,38 ενώ των γυναικών στο 3,06. Σχετικά με την «Παθητική Ηγεσία», οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως οι γυναίκες διευθύντριες υιοθέτησαν περισσότερο το Παθητικό μοντέλο ηγεσίας, συγκριτικά με τους άνδρες διευθυντές, των οποίων ο Μέσος Όρος υπολογίζεται στο 2,36. Τέλος, σχετικά με την Διεκπεραιωτική ηγεσία Ηγεσία οι άνδρες διευθυντές προτίμησαν να την εντάξουν στη διαδικασία της Ηγεσίας σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες διευθύντριες. Ο Μέσος Όρος των τελευταίων υπολογίστηκε στο 3,24 ενώ των ανδρών στο 3,34.

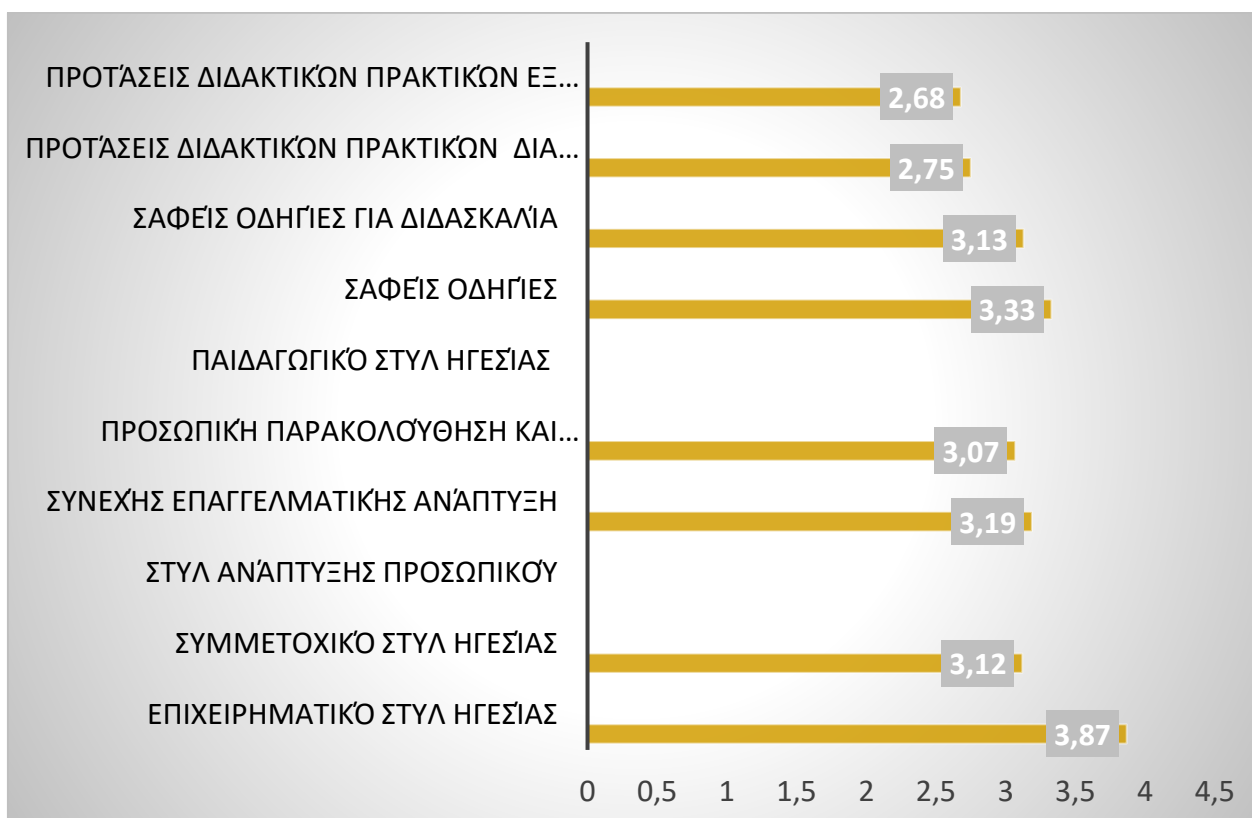
Πίνακας 5. Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-WhitneyU για τα μοντέλα ηγεσίας

	Πλήθος	p
Ισχυρή Ηγεσία	100	0,257
Μετασχηματιστική Ηγεσία	100	0,155
Παθητική Ηγεσία	100	0,615
Διεκπεραιωτική Ηγεσία	100	0,641

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-WhitneyU που πραγματοποιήθηκε, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα, σε σχέση με όλα τα μοντέλα ηγεσίας που έχουν αναφερθεί παραπάνω (Ισχυρή Ηγεσία, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Παθητική Ηγεσία και Διεκπεραιωτική Ηγεσία). Κάτι τέτοιο συμβαίνει καθώς το $p > 0,005$.

2. Περιγραφική ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος: Πως ανταποκρίθηκαν οι Διευθυντές και οι Διευθύντριες στα μοντέλα ηγεσίας

Οι παρακάτω πίνακες και τα γραφήματα που ακολουθούν χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις κύριες μεταβλητές που αξιοποιήθηκαν. Σχετικά με το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου η άσκηση της ηγεσίας διακρίνεται σε τέσσερα μοντέλα ηγεσίας, δηλαδή το Επιχειρηματικό, το Συμμετοχικό, το Στυλ ανάπτυξης Προσωπικού και το Παιδαγωγικό Στυλ.



Γράφημα 9. Μέσοι όροι από τα μοντέλα ηγεσίας

Στο πρώτο λοιπόν στυλ ηγεσίας που είναι το Επιχειρηματικό Στυλ ανήκει μόνο η μεταβλητή της «Ισχυρής Ηγεσίας».

Πίνακας 6. Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση για το Επιχειρηματικό Στυλ Ηγεσίας

Επιχειρηματικό Στυλ Ηγεσίας	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ισχυρή Ηγεσία	100	3,87	1,17

Σχετικά με την μεταβλητή της «Ισχυρής Ηγεσίας», ο Μέσος Όρος που προέκυψε για τις απαντήσεις αντιστοιχεί στην τιμή 3,87. Πρόκειται για μία μέτρια προς υψηλή τιμή και φανερώνει μία τάση για την επικράτηση της ισχυρής ηγεσίας στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες κατά την περίοδο της πανδημίας. Η τιμή της Τυπικής Απόκλισης υπολογίζεται στο 1,17.

Το επόμενο στυλ Ηγεσίας που προέκυψε από τις ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου είναι το Συμμετοχικό Στυλ και σ' αυτό εντάσσεται μόνο η μεταβλητή της «Δυνατότητας Εμπλοκής».

Πίνακας 7. Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση για Συμμετοχικό Στυλ Ηγεσίας

Συμμετοχικό Στυλ Ηγεσίας	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δυνατότητα Εμπλοκής	100	3,12	1,31

Παρατηρείται λοιπόν, πως ο Μέσος Όρος που έχει προκύψει είναι μέτριος προς υψηλός. Πιο συγκεκριμένα η τιμή που προέκυψε είναι στο 3,12 ενώ η Τυπική Απόκλιση στο 1,31. Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε πως κατά την περίοδο της πανδημίας, δόθηκε μία μερική δυνατότητα εμπλοκής στους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία άσκησης της ηγεσίας.

Όπως αναφέρθηκε και στις προηγούμενες ενότητες το Στυλ ανάπτυξης προσωπικού εμπεριέχει τις μεταβλητές της «Συνεχής Επαγγελματικής Ανάπτυξης» καθώς και την «Προσωπική Παρακολούθηση και Ανατροφοδότηση». Έτσι λοιπόν, στην τάση για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών και διευθυντριών κατά την πανδημία του Covid 19 ο Μέσος Όρος που προέκυψε ήταν μέτριος προς υψηλός, δηλαδή στο 3,19. Σχετικά με την Τυπική Απόκλιση προέκυψε η τιμή 1,32. Μία ακόμα μεταβλητή που ανήκει σ' αυτό το στυλ ηγεσίας είναι η «Προσωπική Παρακολούθηση και Ανατροφοδότηση» του διευθυντή ή της διευθύντριας προς τους εκπαιδευτικούς. Και σ' αυτή την περίπτωση, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα ο Μέσος Όρος είναι μέτριος, δηλαδή στο 3,07. Η Τυπική Απόκλιση που βρέθηκε είναι στο 1,34.

Αξίζει να αναφερθεί πως δεν υπήρχε έντονο το στοιχείο το κομμάτι της προσωπικής παρακολούθησης και ανατροφοδότησης. Πιθανόν ένα τέτοιο πόρισμα να μπορεί να στηριχτεί στην απόσταση που υπήρχε μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών αλλά και στην έλλειψη της διαπροσωπικής επαφής. Επομένως, συγκρίνοντας τους Μέσους

Όρους και τις Τυπικές Αποκλίσεις με το Επιχειρηματικό Στυλ ηγεσίας, παρατηρούμε ότι δεν εφαρμόστηκαν οι προδιαγραφές της συμμετοχικής ηγεσίας σε ικανοποιητικό βαθμό.

Πίνακας 8. Μέσος όρος και Τυπική Απόκλιση για Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού

Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συνεχής Επαγγελματικής Ανάπτυξη	100	3,19	1,32
Προσωπική Παρακολούθηση και Ανατροφοδότηση	100	3,07	1,34

Το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τις μεταβλητές:

- «Σαφείς οδηγίες»,
- «Σαφείς Οδηγίες ν για τη διαδικασία της διδασκαλίας»,
- «Προτάσεις διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της δια ζώσης εκπαίδευσης»,
- «Προτάσεις διδακτικών πρακτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση».

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους 100 εκπαιδευτικούς έδειξε πως οι σαφείς οδηγίες από μία γενικότερη σκοπιά συγκεντρώνουν μέσο όρο 3,33. Πρόκειται για μία τιμή μέτρια και κάπως δικαιολογημένη αν σκεφτούμε πως η έρευνα απευθύνεται σε πρωτόγνωρες συνθήκες λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Σχετικά με τις «Σαφείς οδηγίες για τη διαδικασία της διδασκαλίας» προέκυψε μία επίσης μέτρια τιμή, στο 3,13, ενώ η Τυπική Απόκλιση έφτασε στο 1,40.

Σχετικά με τις προτάσεις διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της δια ζώσης εκπαίδευσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οδήγησαν σε μία χαμηλή τιμή. Όπως παρουσιάζεται και στον παρακάτω πίνακα, ο Μέσος Όρος είναι στο 2,75 και η Τυπική Απόκλιση στο 1,36. Η τιμή για την μεταβλητή που αφορά τις προτάσεις διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι εξίσου χαμηλή με τιμή 2,68 και τυπική απόκλιση 1,41. Πρόκειται για ένα φαινόμενο σχετικά με εκπαιδευτικούς, το οποίο δεν έχει σημειώσει αντίστοιχη εμπειρία. Καθώς δεν είχε προκύψει ποτέ ξανά η ίδια αναγκαιότητα για την εφαρμογή προτάσεων ως προς νέες διδακτικές προακτικές εξ αποστάσεως, οι διευθυντές / διεθνήτριες δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη απαίτηση.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Παιδαγωγικό Στυλ Ηγεσίας

Παιδαγωγικό Στυλ Ηγεσίας	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σαφείς Οδηγίες	100	3,33	1,38

Σαφείς οδηγίες για διδασκαλία	100	3,13	1,40
Προτάσεις Διδακτικών Πρακτικών δια ζώσης εκπαίδευση	100	2,75	1,36
Προτάσεις Διδακτικών Πρακτικών εξ αποστάσεως εκπαίδευση	100	2,68	1,41

Υπολογίστηκαν ακόμα οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις για τις μεταβλητές που εντάσσονται στην «Μετασχηματιστική Ηγεσία». Πιο αναλυτικά οι διαφορετικές οπτικές γωνίες συγκέντρωσαν σύμφωνα με τις απαντήσεις 3,19 μέσο όρο και 1,40 Τυπική Απόκλιση. Η τιμή αυτή του μέσου όρου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μέτρια. Πρόκειται για ένα συμπέρασμα το οποίο και σ' αυτή την περίπτωση θα μπορούσε να δικαιολογηθεί καθώς η εκπαιδευτική κρίση που ξέσπασε επέβαλε ένα πολύ περιορισμένο πλαίσιο στο οποίο έπρεπε να κινηθεί ο διευθυντής ή η διευθύντρια. Δεν μπορούσε δηλαδή να χειριστεί γεγονότα από διάφορες οπτικές γωνίες. Ο χρόνος για διδασκαλία φαίνεται επίσης να συγκεντρώνει χαμηλή τιμή. Ο Μέσος Όρος υπολογίστηκε στο 2,99 ενώ η Τυπική Απόκλιση που προέκυψε βρίσκεται στο 1,42.

Σχετικά με την καθοδήγηση που πρόσφερε ο διευθυντής προέκυψε μέτρια ικανοποιητικός Μέσος Όρος στο 3,16 και Τυπική Απόκλιση στο 1,40. Το σύνολο των διευθυντών και των διευθυντριών προσπάθησαν μέσα σε ένα πολύ περιορισμένο πλαίσιο που είχαν λάβει από την κοινωνία, να οργανώσουν ακόμα και εξ αποστάσεως τόσο το διοικητικό όσο και το εκπαιδευτικό έργο.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν για το αν οι διευθυντές / διευθύντριες σκέφτηκαν τις ηθικές συνέπειες της συγκεκριμένης κατάστασης στην οποία βρέθηκαν. Η τιμή του μέσου όρου έδειξε έναν αρκετά ικανοποιητικό αριθμό, δηλαδή 3,31. Και σ' αυτή την περίπτωση η Τυπική Απόκλιση βρίσκεται στο 1,40.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Μετασχηματιστική Ηγεσία

Μετασχηματιστική Ηγεσία	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διαφορετικές Οπτικές Γωνίες	100	3,19	1,40
Διευθυντής και Χρόνος διδασκαλίας	100	2,99	1,42
Διευθυντής/ Διευθύντρια και Καθοδήγηση	100	3,16	1,40
Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ηθικές συνέπειες	100	3,31	1,40

Σχετικά με την «Διεκπεραιωτική Ηγεσία», υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των μεταβλητών όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Ο Μέσος Όρος των «Διευκολύνσεων» που πραγματοποίησε ο διευθυντής/διευθύντρια κατά τη διάρκεια της πανδημίας είναι μέτριος προς χαμηλός και φτάνει στο 2,97. Η Τυπική Απόκλιση που προέκυψε υπολογίζεται στο 1,49. Σχετικά με τη «Δυναμικότητα στην επίλυση των προβλημάτων» υπάρχει μέτρια προς υψηλή τιμή στο 3,39 κάτι που δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί ηγέτες προσπάθησαν να σταθούν αντάξιοι των προκλήσεων που επέβαλλε η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακόμα μεγαλύτερη προέκυψε η τιμή σχετικά με τον μέσο όρο της «Αυτοπεποίθησης», δηλαδή στο 3,61. Γίνεται φανερό το στοιχείο της ελπίδας. Η Τυπική Απόκλιση που προέκυψε για τη συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στο 1,32. Σχετικά με το «Όραμα» των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί μέσω των απαντήσεων τους υπέδειξαν την τιμή του 2,80 και Τυπική Απόκλιση 1,40. Μέτρια προς χαμηλή τιμή μέσο όρου υπήρξε σχετικά με την «Παρακολούθηση λαθών» στα 2,88 και η απόκλιση στο 1,28. Παρατηρούμε λοιπόν πως δεν υπήρξε κινητοποίηση των διευθυντών ως προς την επίβλεψη των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της νέας κατάστασης. Σχετικά με τον «Εξοπλισμό που δόθηκε στη δια ζώσης εκπαίδευση», η τιμή του Μέσου Όρου που προέκυψε είναι 3,65 με Τυπική Απόκλιση 1,34. Στην «Παροχή εξοπλισμού κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση» παρατηρούμε ότι υπάρχει ικανοποιητική τιμή στα 3,78 με Τυπική Απόκλιση 1,35. Μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει πως υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα για την παροχή του «Απαραίτητου εξοπλισμού κατά την διαδικασία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας».

Πίνακας 11. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Διεκπεραιωτική Ηγεσία

Διεκπεραιωτική Ηγεσία	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διευθυντής/ Διευθύντρια και διευκολύνσεις	100	2,97	1,49
Διευθυντής/ Διευθύντρια και δυναμικότητα στα προβλήματα	100	3,39	1,41
Διευθυντής/ Διευθύντρια και Αυτοπεποίθηση	100	3,61	1,32
Διευθυντής/ Διευθύντρια και Όραμα	100	2,80	1,40
Διευθυντής/ Διευθύντρια και παρακολούθηση λαθών	100	2,88	1,28
Διευθυντής/ Διευθύντρια και εκπαιδευτικός εξοπλισμός στη δια ζώσης εκπαίδευση	100	3,65	1,34
Διευθυντής/ Διευθύντρια και εκπαιδευτικός εξοπλισμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	100	3,78	1,35

Αντιστοίχως, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, πραγματοποιήθηκαν υπολογισμοί για τις τιμές των μεταβλητών που αντιστοιχούν στην «Παθητική ηγεσία».

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις μας οδήγησαν σε μέτρια τιμή του Μέσου Όρου στο

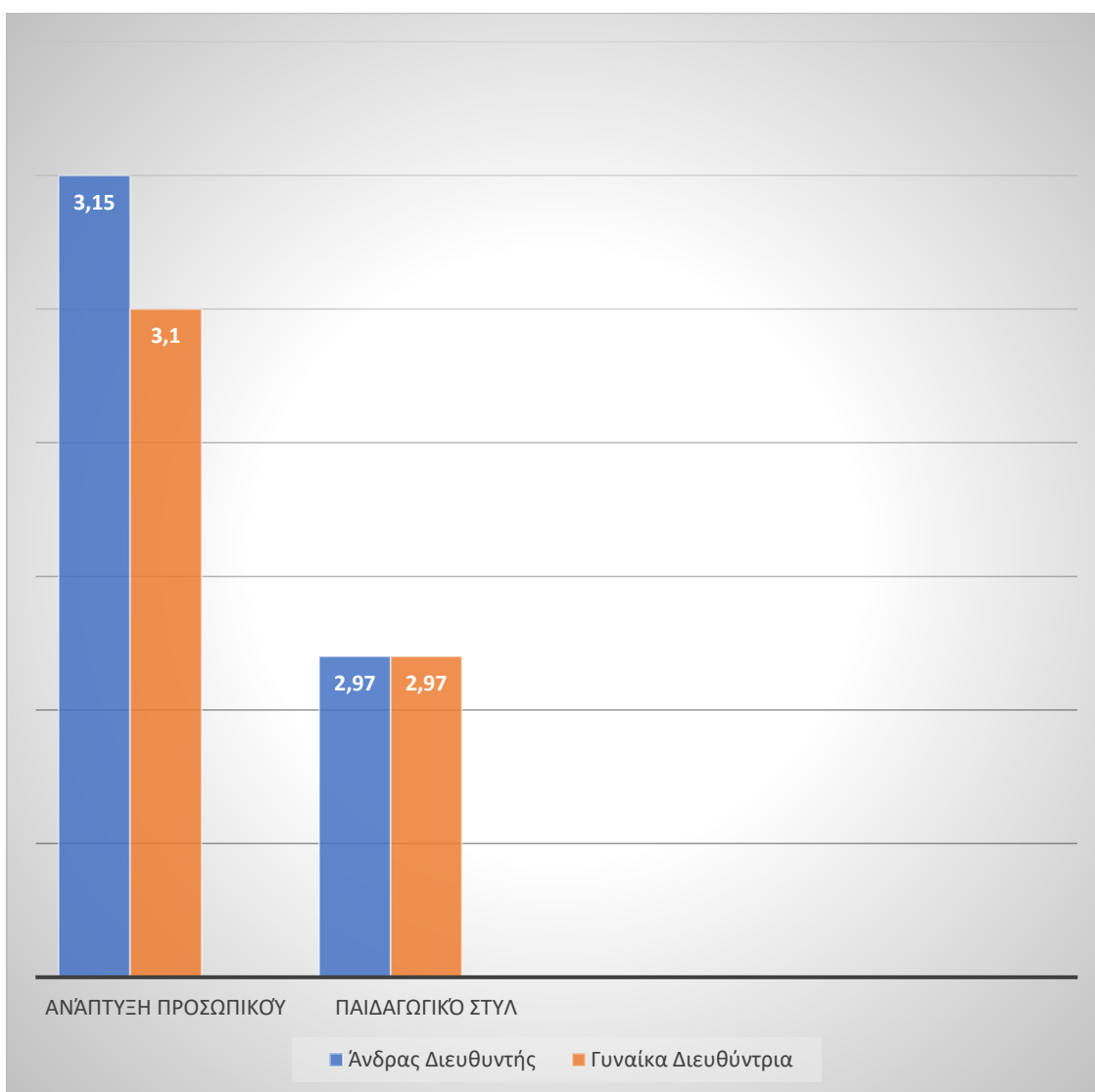
3,00 και Τυπική Απόκλιση 1,33 για τη «Μη εμπλοκή» του διευθυντή/διευθύντριας. Χαμηλή τιμή εντοπίζεται στον Μέσο Όρο της απουσίας του διευθυντή με τιμή 2,23. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να ερμηνευτεί πως οι προσπάθειες των ηγετών ίσως να ήταν επαρκείς για τις περιστάσεις που επέβαλε η πανδημία. Τέλος, σχετικά με τη «Μη παρεμβολή» του διευθυντή/ διευθύντριας στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής κρίσης, προέκυψε χαμηλή τιμή στο 1,95 με Τυπική Απόκλιση 1,30.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις για Παθητική Ηγεσία

Παθητική Ηγεσία	Πλήθος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διευθυντής/ Διευθύντρια και μη εμπλοκή	100	3,00	1,33
Διευθυντής/ Διευθύντρια απών/ απύουσα	100	2,23	1,28
Διευθυντής/ Διευθύντρια και μη παρεμβολή	100	1,95	1,30

3. Περιγραφική ανάλυση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος: Η αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού με βάση το φύλο του Διευθυντή, σε περίοδο σχολικής κρίσης

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διατυπώθηκε η σκέψη για το αν υπάρχει διαφορά αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού με κύριο κριτήριο το φύλο του εκπαιδευτικού ηγέτη, στο πλαίσιο της πανδημίας του Covid 19. Για να προκύψει απάντηση στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, πραγματοποιήθηκε υπολογισμός T-test, και μάλιστα μη παραμετρικός έλεγχος Mann–Whitney.



Γράφημα 10. Αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού με βάση το φύλου του διευθυντή σε περίοδο σχολικής κρίσης

Πίνακας 13. Περιγραφικά στοιχεία της αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού με βάση το φύλο του Διευθυντή σε περίοδο σχολικής κρίσης

	Πλήθος	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ανάπτυξη Προσωπικού	100	Άνδρας	3,15	0,182
		Γυναίκα	3,10	0,172
Παιδαγωγικό Στυλ	100	Άνδρας	2,97	0,183
		Γυναίκα	2,97	0,179

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω δεδομένα δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την Αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα καθώς μέσα στην περίοδο της πανδημίας το σύνολο των εκπαιδευτικών ηγετών δεν υπήρξε περιθώριο για εφαρμογή

πρωτοβουλιών. Αντιθέτως, ορίστηκε από την πολιτεία ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο υποχρεωτικά κινήθηκαν όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες όλων των βαθμίδων. Τέθηκε σε εφαρμογή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία επέβαλε τόσο την εξ αποστάσεως διδασκαλία όσο και την εξ αποστάσεως διοίκηση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πίνακας 14. Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-WhitneyU για την Ανάπτυξη Προσωπικού και του Παιδαγωγικού Στυλ

	Πλήθος	p
Ανάπτυξη Προσωπικού	100	0,784
Παιδαγωγικό Στυλ	100	0,961

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-WhitneyU που πραγματοποιήθηκε, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς την Αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού. Πιο αναλυτικά, όπως γίνεται φανερό από τον παραπάνω πίνακα το p για την «Ανάπτυξη Προσωπικού» υπολογίζεται 0,784 ($p > 0,005$). Ανάλογα για το «Παιδαγωγικό Στυλ» το ρυπολογίζεται 0,961 ($p > 0,005$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση – Συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα με τίτλο «Η επιρροή του φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία κατά τη σχολική κρίση: Η διαχείριση της πανδημίας», πραγματοποιήθηκε με κύριο στόχο τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό το φύλο του εκπαιδευτικού ηγέτη έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως και εκπαίδευσης, κατά την πανδημία του Covid 19. Εφόσον ολοκληρώθηκαν η βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην έρευνα και η ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας θα συζητηθούν και θα ερμηνευτούν λεπτομερώς στο παρόν κεφάλαιο. Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί πως εκτός από την παρουσίαση τους θα γίνει και μία σύγκριση με αντίστοιχες έρευνες.

Διερευνώντας λοιπόν το ζήτημα της ηγεσίας, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μονάδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, διαπιστώθηκε αρχικά η μεγάλη δυσκολία που παρουσιάζει η συγκεκριμένη προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη μπορεί να διακριθεί μέσα από χαρακτηριστικά όπως είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες ακόμα και ο προσωπικός χαρακτήρας που έχει αναπτύξει ο καθένας. Έχοντας ήδη ως δεδομένο πως το φύλο δεν μπορεί να αποτελέσει παράγοντα καθοριστικό στην επιτυχία της ηγετικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκε έρευνα και αποδείχθηκε και εμπράκτως.

Με την εμφάνιση της πανδημίας, ανακοινώθηκε ένα νέο καθεστώς διδασκαλίας και λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων. Δόθηκε ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο δεν έδινε την δυνατότητα λήψης ουσιαστικών αποφάσεων και αυτενέργειας. Παράλληλα, δεν υπήρχαν σε πολλές περιπτώσεις τα μέσα για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί το εκάστοτε ηγετικό πλάνο που θα ήθελε ο καθένας να εφαρμόσει. Πολλοί ήταν οι διευθυντές / διευθύντριες που δεν είχαν τα κατάλληλα προσόντα ή την ανάλογη προετοιμασία για μία τέτοια ξαφνική συνθήκη. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ διευθυντριών πραγματοποιούνταν εξ αποστάσεως και δεν υπήρχε διαπροσωπική επαφή.

Αρχικά, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα αν και αναφέρεται σε πρωτότυπες συνθήκες διδασκαλίας, δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές ως προς τα

αποτελέσματα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν παλαιότερα. Πιο αναλυτικά, δεν προκύπτει καμία σημαντικώς στατιστική διαφορά του γυναικείου από το ανδρικό φύλο σχετικά με την αποτελεσματικότητα στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αποτελεσματικότητας του ηγέτη των Pashiaridis και Brauckmann, School Leadership Questionnaire (2009). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο είναι ετεροαξιολόγησης.

Οι απαντήσεις λοιπόν που συγκεντρώθηκαν μέσα από το αναφερόμενο ερωτηματολόγιο ανέδειξαν τα παρακάτω μοντέλα ηγεσία :

1. Επιχειρηματικό Στυλ
2. Συμμετοχικό Στυλ
3. Στυλ ανάπτυξης προσωπικού
4. Παιδαγωγικό Στυλ

Ένα ακόμα ζήτημα που αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα έρευνα ήταν η ένταξη των διευθυντών/διευθυντριών σε ηγετικά μοντέλα βάσει των νέων συνθηκών που επέβαλε το ξέσπασμα του Covid 19.

Ως μία γενικότερη παρατήρηση θα μπορούσαμε να πούμε πως κατά τη διάρκεια μίας δύσκολης περιόδου όπως είναι αυτή της τηλεεκπαίδευσης, με βάση το δείγμα των σχολείων Δευτεροβάθμιας που εξετάστηκε, σημειώθηκε σημαντική προσπάθεια αντιμετώπισης αυτής της πρωτόγνωρης εκπαιδευτικής κρίσης.

Σε άλλες χώρες, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε σε έρευνες των Lacerenza et al, (2017), Kragt και Guenter (2018), δεν αναφέρετε το φύλο ως κύριο εφόδιο που μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα κατά την περίοδο κάποιας εκπαιδευτικής κρίσης. Αντιθέτως, αναδεικνύονται άλλα χαρακτηριστικά όπως είναι η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία των διευθυντών. Πρόκειται για μία διατύπωση στην οποία συμφωνούν και οι Ancona (2007), Smith και Riley (2010) μέσα από ανάλογες έρευνες που πραγματοποίησαν για περιόδους κρίσης.

Η ηγεσία της εκπαιδευτικής μονάδας, αποτελεί έναν παράγοντα που έχει τη δύναμη να επηρεάσει τη διαδικασία της μάθησης, ιδιαίτερα όταν γίνεται λόγος για αντίξοες συνθήκες όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θα μπορούσαμε να καταλήξουμε πως η επίδραση γίνεται με έμμεσο τρόπο και κυρίως μέσω της παρακίνησης, όπως μας

υπέδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα διάφορα χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως είναι η παροχή σαφών οδηγιών, η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και η στήριξη των εκπαιδευτικών αποτελούν καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας. Πρόκειται για ένα συμπέρασμα που προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά της ηγεσίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Ένα κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι ότι αποτελεί μία πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία. Κατά την εφαρμογή λοιπόν των παραπάνω ηγετικών στυλ εξασφαλίζεται η ανάλογη ποιότητα στο σύνολο των εκπαιδευτικών τομέων.

Τα ευρήματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε έρχονται σε συμφωνία με αρκετές έρευνες (Vinkenburg, etal.,2000·A. Pace&J. Pace,2005 ·Δαράκη 2007·Cuadradoetal.,2012·Δεληλίγκα, 2015· Μαρκάκη, 2017 ·Καλαβρουζιώτη, 2019). Πιο αναλυτικά, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με το στυλ ηγεσίας ανδρών και γυναικών. Ακόμα, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη η οποία εξετάστηκε μέσα από την παρούσα έρευνα δε στηρίζεται τόσο πολύ στο φύλο αλλά σε άλλους παράγοντες όπως είναι η προσωπικότητα, η εμπειρία, το οργανωσιακό περιβάλλον και οι συνθήκες εργασίας. Ένα ζήτημα το οποίο πρέπει να επισημανθεί σ' αυτό το σημείο είναι τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι άνδρες και γυναίκες κατά τη διαδικασία της ηγεσίας. Πρόκειται για ένα φαινόμενο αρκετά σύνθετο το οποίο περιβάλλεται τόσο από έμφυλες όσο και κοινωνικές προκαταλήψεις. Είναι κοινά παραδεχτό πως αυτά τα στερεότυπα βρίσκονται δυστυχώς ακόμα και σήμερα βαθιά ριζωμένα στην ελληνική κοινωνία, παρά τους σημαντικούς αγώνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006·Δελίγκα κ. συν., 2015).

Η σύγχρονη εποχή περιβάλλεται από μεγάλες απαιτήσεις, οι οποίες κάνουν αναγκαία τη ριζική αλλαγή της φιλοσοφίας που υπάρχει γύρω από την ηγεσία. Η τελευταία έχει ανάγκη από άτομα που μπορούν να προσφέρουν υπηρεσίες ποιότητας και να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους. Ας μην ξεχνάμε πως ο κύριος στόχος είναι να δημιουργηθούν εκπαιδευτικοί οργανισμοί, οι οποίοι θα χαρακτηρίζονται από συνεργασία, αξιοκρατία, επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού και αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τα οφέλη που θα προκύπτουν από τη διοίκηση και τη διδασκαλία της εκπαιδευτικής μονάδας θα είναι προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και της κοινωνίας συνολικά σε μακροπρόθεσμο επίπεδο.

Το πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας αξιοποιήθηκε και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σχετικά

με το φύλο του διευθυντή/ διευθύντριας. Όπως έδειξαν οι απαραίτητοι έλεγχοι των ευρημάτων, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Παρατηρούμε λοιπόν πως πραγματοποιούνται συνεχώς αλλαγές ως προς την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων και της γενικότερης αλληλεπίδρασης τους εντός της σχολικής κοινότητας (Σπανός,2014). Σύμφωνα με τη Γουλάρα (2014), μπορεί οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση στοιχείο που εξασφαλίζει την επιτυχία στη διαχείριση του προσωπικού, ωστόσο δε θα μπορούσαμε να το λάβουμε ως ένα ασφαλές συμπέρασμα. Άλλοι ερευνητές υποστήριξαν πως κυρίως επικρατούν αντρικά πρότυπα ηγεσίας και διοίκησης, τα οποία πολλές φορές οι γυναίκες συνηθίζουν να υιοθετούν. Ωστόσο, ως προς τη διαχείριση προσωπικού δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός ηγέτης διαδραματίζει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Κάτι τέτοιο ισχύει σε μεγάλο βαθμό όταν γίνεται λόγος για τη διαχείριση μίας υγειονομικής κρίσης, όπως τον Covid19. Η οργάνωση του σχολείου, η διασφάλιση της υγείας όλων των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία από τον κορονοϊό, η υποστήριξη και η συνεχόμενη συνεργασία αποτέλεσαν τα σημαντικότερα εφόδια για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Πρόκειται για μία πληροφορία που αναδείχθηκε μέσα από τις απαντήσεις όλων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, σχετικά με τη συμπεριφορά που ανέπτυξαν την περίοδο αυτή της εκπαιδευτικής κρίσης.

7.2 Μελλοντικές προτάσεις

Οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν με αφορμή την πανδημία του Covid 19, όρισαν ένα νέο καθεστώς διδασκαλίας και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων σε όλες τις βαθμίδες. Πρόκειται για ένα ζήτημα που παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον ως προς την επίλυση και την αντιμετώπιση του. Μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε να ερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της διπλωματικής έρευνας είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν για έρευνες όπου θα ασχοληθούν με απόψεις συμμετεχόντων και σε άλλους επαγγελματικούς τομείς.

Μεγάλο ενδιαφέρον θα έχει η διερεύνηση απόψεων των γονέων σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα αλλά και όλων των μελών που ανήκουν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμα, μία έρευνα σχετική με τη διερεύνηση του φύλου θα μπορούσε να είναι ο βαθμός με τον οποίο επηρεάζει το φύλο κατά την άσκηση των καθηκόντων του σχολικού ηγέτη καθώς και η έρευνα με θέμα την ηγετική εμπειρία.

Μέσα από την παρούσα έρευνα, υπογραμμίζεται η ανάγκη για την ύπαρξη μίας συνεχής επιμόρφωσης όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και μίας πρακτικής εξάσκησης. Έτσι, θα μπορέσει να υπάρξει μία ουσιαστική προετοιμασία σε περίπτωση που προκύψει ανάλογη κρίση. Είναι πολύ σημαντική η συνεργασία και η επικοινωνία με σχετικούς κοινωνικούς φορείς όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, η Πολιτική Προστασία και οι Δημοτικές Περιφερειακές υπηρεσίες. Έτσι, σε μελλοντικό επίπεδο θα υπάρξει μία πιο άμεση και αποτελεσματικότερη αντίδραση.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η ποιοτική μέθοδος έρευνας με τα εργαλεία της, όπως είναι η συνέντευξη. Μέσω αυτής υπάρχει μεγάλη αμεσότητα με αποτέλεσμα να προκύψουν πρωτογενή δεδομένα μεγάλης αξιοπιστίας.

7.3 Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διαδικασία διεξαγωγής αυτής της έρευνας εντοπίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Για την κατάκτηση των συμπερασμάτων, αξιοποιήθηκαν ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή τα οποία συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες. Τίθεται λοιπόν το ζήτημα της πλήρους κατανόησης του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως δόθηκε κάθε διευκρινιστική οδηγία στο εισαγωγικό τμήμα της έρευνας (Creswell,2012).

Ένας ακόμα περιοριστικός παράγοντας, που πιθανόν να επηρέασε και τα αποτελέσματα της έρευνας είναι το δείγμα. Τίθεται λοιπόν το ζήτημα των αμφισβητούμενων δεδομένων. Ο αριθμός των συμμετεχόντων πιθανόν να είναι χαμηλός, γεγονός που ίσως να προκαλέσει ζητήματα κατά τη διαδικασία εξαγωγής κατάλληλων στατιστικών συμπερασμάτων (Creswell,2012). Καθοριστικό ρόλο τέλος, διαδραματίζει η περίοδος στην οποία απευθύνεται η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα διπλωματική αφορά τις πρακτικές που εφάρμοσαν οι διευθυντές και οι διευθύντριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως δικαίωμα συμμετοχής στην παρούσα έρευνα είχε μία πολύ συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών που εργάστηκε όταν ξέσπασε ο Covid 19.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ahmed, S. A. (2006). *The Role of SMEs in Developing Economy*. Abuja, Omotayo and Co. Ltd.

Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework, *OECD Education Working Papers*, No. 187. Paris: OECD Publishin. doi: <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.

Anastasaki, A. (2009). *Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education* from era.teipir.gr/era3/fpapers/c45.doc.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. *Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010*. Ρόδος. (Δημοσιευμένο στο Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010 με τίτλο «Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας», Ράλια Θωμά).

Ανθόπουλος, Κ., & Κανταρτζή, Ε. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, (σσ. 5-19).

Antonakis, J., Avolio, BJ, & Sivasubramaniam, N. (2003). Πλαίσιο και ηγεσία: Μια εξέταση της θεωρίας ηγεσίας πλήρους εύρους εννέα παραγόντων χρησιμοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας. *The Leadership Quarterly, 14*(3), 261–295.

Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος*, (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση.

Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του Διευθυντή, στο Μ. Νικολαΐδου (εκδ.) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, (σσ. 228-244) Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.

Βασιλού – Παπαγεωργίου Β. (1996). *Το συνδικαλιστικό κίνημα των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Batool, S.Q., Sajid, M.A., & Shaheen, I., (2013). Gender and Higher Education in Pakistan. *International Journal of Gender and Women's Studies*, 1(1), 15-28.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

Βέλτσος, Γ. (1977). *Κοινωνιολογία των θεσμών. Ο θεσμικός λόγος και η εξουσία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bismark, M., Morris, J., Thomas, L., Loh, E., Phelps, G. & Dickinson, H. (2015). Reasons and remedies for under-representation of women in medical leadership roles: a qualitative study from Australia. *BMJ Open*, Vol. 5, No. 11, pp.1–10.

Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism', in Bush, T. and Bell, L.D. (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Sage.

Brelsford, S. N., Camarillo, E. E., Garcia, A. S, Garcia, G, Lopez, V. R, Montoya, C. P., Mora, R. III, Olvera, Z, Ramirez, A, Wicker, F., & Merchant, B. (2020). Keeping the bus moving while maintaining social distance in a COVID-19 world. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 12–20.

Βρεττός, Ι. (2007). Σκοποί της εκπαίδευσης. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. John Wiley & Sons Inc.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.

Canese, V., & Amarilla, J. (2020). Educational Administrators' Facing COVID-19 Measures In Paraguay. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 13(1).

Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic books.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.

- Coleman, M. (1996). The Management Style of Female Headteachers. *Education Management & Administration*, 24, 163-174.
- Coleman, M. (2005). Gender and School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, vol. 33, n.2.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *The Academy of Management Review*, 12(4), 637–647.
- Coombs, W. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing and responding*. (2 ed.). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Darling-Hammond & Bransford (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- D’Auria, G., & De Smet, A. (2020). *Leadership in a crisis: Responding to the coronavirus outbreak and future challenges*. Mc Kinsey & Company [online]. <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/leadership-in-a-crisis-responding-to-the-coronavirus-outbreak-and-future-challenges>
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Dimmock, C., & Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 558–595.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business School Press.
- Edmonds, R. (1979). *Effective school for the urban poor*. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-27.

- Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39–45.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142.
- Funk, C., & Polnick, B. (2004). Reconstructing leadership: A case for constructivism. *Conference for the National Council of Professors of Educational Administrators (NCPEA)*, Branson, MO. August 2004.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 133-190). London: Paul Chapman Press.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Johnson, C., Shearron, G., & Hensel, N. (1974). *A Meaning for Competency*. Georgia University, Athens. College of Education.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση : σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες, Α' Τόμος (3^η έκδ.)*. Αθήνα: International Publishing.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2006). Σχολικά εγχειρίδια: η αισθητική τους διάσταση στην πορεία εξέλιξης της εικονογράφησης. *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα»*, (σσ. 809-820), Δράμα.

- Καραγεώργος, Δ.Α. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Katzenback John R., & Douglas Smith, (1993). *The Wisdom of Teams*, Harvard Business School Press, Boston Massachusetts.
- Katuuk, D. A., & Marentek, L. K. M. (2014). Indonesian Primary School Teacher's Perception of Professional Development Programs: A Case Study. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 629-634.
- Kent, M. L., & Taylor, M. (2002). Toward a dialogic theory of public relations. *Public relations review*, 28(1), 21-37.
- Kim, M., & Reifel, S. (2010). Child Care Teaching as Women's Work: Reflections on Experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 229-247.
- Kladis, D. (2011). Democracy vs efficiency in higher education governance. In Editors CoE, *Leadership and Governance in Higher Education Handbook, Volume I*. IAU and RAABE Academic Publishers, 1-22.
- Klein D. C., & Lindemann E. (1961). Preventive intervention in individual family and crisis situations. In: Caplan G. (Ed.) *Prevention of Mental Disorders in Children*. Basic Books, New York.
- Koldinská, K..(2015). *The Policy on Gender Equality in the Czech Republic: In-depth analysis*. Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs, EU Parliament, Bruxelles.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., & Zambeta, E. (1997). Greece. Στο: Wilson, M. (ed.) *Women in Educational Management: a European perspective*. London: Chapman.
- Kragt, D., & Guenter, H. (2018). Why and when leadership training predicts effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(3), 406–418.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζόπουλος, Π., & Σαμαντά Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lee, J.C.-K., & Shiu, L.P. (2008) Developing Teachers and Developing Schools in Changing Contexts: an introduction, in J.C.-K. Lee & L.P. Shiu (Eds) *Developing Teachers and Developing Schools in Changing Contexts*, pp. 1-28. Hong Kong: Chinese University Press & Hong Kong Institute of Educational Research.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press, Philadelphia.
- Leithwood, K., & Duke, K. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In K. S. Louis & J. Murphy (eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd edition, pp. 45–72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Liu, Z., Huang, Y., Zhang, Y., Chen, D., & Zhang, Y.Q. (2011). *Drosophila Acyl-CoA Synthetase Long-Chain Family Member 4 Regulates Axonal Transport of Synaptic Vesicles and Is Required for Synaptic Development and Transmission*.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το Πολυσύνθετο Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Έλλειψη Σχετικής Κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3), 165-184. ISSN:2241- 4576.
- Lumby J. & Morrison M.(2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership & Management* 30(1): 3–17.
- Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Makori, N.W. (2018). Credit Risk Management and Level of Non-Performing Loans in Commercial Banks in Kenya. *Accounting and Finance*, 2, 1306-1323.
- Margherita, A., Elia, G., & Klein, M. (2021). Managing the COVID-19 emergency: A coordination framework to enhance response practices and actions. *Technological Forecasting and Social Change*, 166, 120656.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). *Οι γυναίκες διδάσκουν, οι άντρες διοικούν*, στο Δεληγιάννη, Βασιλική & Ζιώγου, Σιδηρούλα (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*, (σσ 258-92). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα:ΕΑΠ.

Mortimore, P. (1991). *Effective Schools from a British Perspective*. In J. Bliss, W. Firestone & C. Richards (Eds). *Rethinking Effective Schools: Research and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Μπουραντάς, Δ., (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.

Μπρίνια, Β. (2005). *Η μέθοδος Project στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.

Mukhopadhyay, S., Kuhn, R.J., & Rossmann, M.G.(2005). A Structural Perspective of the Flavivirus Life Cycle. *Nature Reviews Microbiology*, 3, 13-22.

Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 186–194.

Mutch, C. (2020). *Crisis leadership: Evaluating our leadership approaches in the time of COVID-19*. 1–24.

Ντερμανάκης Ν. Ε. (2004). Το εύρος της «γυάλινης οροφής» σε επιλεγμένους κλάδους στην Ελλάδα, *Στατιστικό Δελτίο Ι'*, ΚΕΘΙ, (σσ 1-11).

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

OECD (2020), *Education Policy Outlook: Greece*, available at: www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf

Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Education Administration Quarterly*, 31, 224-243. Reprinted in The Jossey-Bass reader on educational leadership (pp. 38-58). SanFrancisco: Jossey-Bass.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή*, στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιστ. Υπ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή, (σσ.231-240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ,ΑΠΘ.
- Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2002), *Αποτελεσματική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*, (σσ.259-316).Αθήνα: Εκδόσεις Οικονομικό Πανεπιστήμιο. Αθηνών.
- Πασιαρδής, Π. (1994). *Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*. Νέα Παιδεία, 72, (σσ.15-33).
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία : Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2011). Εισαγωγή στην Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών, στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Τόμος II: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ. 1- 22). Λευκωσία: Άνοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής Π., & Σαββίδης, Ι. (2002) (Επιμ. Έκδ.). *Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης.
- Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principal ship in Cyprus: the teachers' perspective. *The International Journal of Educational Management*, 13, 241-251.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of School Principals. In G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.) *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 263-279). New York: Routledge.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Rohnert Park.
- Pieta, B., & Dijkma, A. (2013). *A male perspective on female leaders: Multiple case study from four male dominated organizations*. Masterthesis.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*.
- Polymili, A. (2021). Distance learning in primary education in Greece in the midst of Covid19. *International Online Journal of Primary Education*, 10(2), 251-258.
- Rai, U. K., & Srivastava, D. (2010). Women executives and the glass ceiling: Myths and mysteries from Razia Sultana to Hillary Clinton. *BHU Management Review*, 1, 79- 83.

- Ράντζου, Μ. (2016). *Η συγγνώμη και η συγχώρηση στη διαπροσωπική επικοινωνία των εφήβων και η ελληνορθόδοξη παιδεία. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Σαΐτη, Α. (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Samioti, P. (2021). Emergency Remote Educational Challenges During COVID-19: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *In Emergency Remote Learning, Teaching and Leading: Global Perspectives* (pp. 37-54). Springer, Cham.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). *School leadership in times of crisis. School Leadership & Management: Formerly School Organisation*.
- Uwizeyimana, D.E., & Mathevula, N.S., (2014). Promotion of female educators into school management positions: a gendered perspective. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 5, No. 20, pp.1203–1213.
- Ventoura, L., Androusou, A., Belavilas, N., Angelopoulos, G., Askoumi N., & Dimitriadis, S., (2017). *Refugee education project. Scientific Committee in support of Refugee children*. Athens: Ministry of education research and religious affairs.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, 285-305.

Zdziarski, E. L., Dunkel, N. W., & Rollo, J. M. (2007). *Campus crisis management: A comprehensive guide to planning, prevention, response, and recovery* (1st ed). San Francisco : Hoboken, NJ. Jossey-Bass: J. Wiley & Sons Inc.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο " Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία" του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα της διπλωματικής μου εργασίας, σας καλώ να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα. Ο κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της αποτελεσματικότητας που παρουσίασε η εκπαιδευτική ηγεσία στο πλαίσιο της πανδημίας Covid 19. Οι απαντήσεις θα παραμείνουν ανώνυμες και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα διαρκέσει 8-10 λεπτά. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθεια.

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο

- Γυναίκα
- Άνδρας

Ηλικία

- 23-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- >60

Ανώτερος Τίτλος Σπουδών

- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ
- Άλλος τίτλος

Περιοχή Εργασίας

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική
- Νησιωτική

Κλάδος - Ειδικότητα (Παρακαλώ μόνο το πρόθεμα και τον αριθμό) :

Επιμόρφωση ΤΠΕ

- Α' Επιπέδου
- Β' Επιπέδου
- Β1' Επιπέδου
- Β2' Επιπέδου
- Κάτοχος ECDL
- Καμία

Κατά την περίοδο της πανδημίας είχατε:

- Διευθυντή
- Διευθύντρια

Μέτρηση αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Πόσο αποτελεσματική ήταν η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε ή εργαζόσασταν την περίοδο της πανδημίας ως προς:

Την ύπαρξη ισχυρής ηγεσίας.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Τη δυνατότητα εμπλοκής όλων στις διαδικασίες διοίκησης και ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Την ενίσχυση προϋποθέσεων για την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Την προσωπική παρακολούθηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Την παροχή από τον Διευθυντή/Διευθύντρια σαφών οδηγιών για τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό έργο, όταν εφαρμόστηκε η δια ζώσης διδασκαλία.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Προτάσεις διδακτικών πρακτικών από τον Διευθυντή/ Διευθύντρια στον εκπαιδευτικό, κατά τη δια ζώσης διδασκαλία.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Οι διαστάσεις των Ηγετικών στίλ.

Ο Διευθυντής/Διευθύντρια του σχολείου μου κατά την περίοδο της πανδημίας:

Ποτέ Μια φορά στο τόσο Μερικές Φορές Αρκετά Συχνά Σχεδόν Πάντα

- 1.Αναζητούσε διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση τωνπροβλημάτων.
2. Μου παρείχε διευκολύνσεις ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.
- 3.Δεν παρέμβαινε μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.
4. Αφιέρωνε χρόνο στο να διδάσκει.
- 5.Αφιέρωνε χρόνο στο να καθοδηγεί.
6. Επιδείκνυε αίσθημα δυναμικής αντιμετώπισης προβλημάτων.
- 7.Επιδείκνυε αίσθημα αυτοπεποίθησης.
- 8.Πρόβαλε ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον παρά τα προβλήματα της πανδημίας.
- 9.Παρακολουθούσε κάθε λάθος που γίνονταν.
- 10.Σκεφτόταν τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων του.
- 11.Απέφευγε να εμπλακεί, όταν προέκυπταν σημαντικά ζητήματα.

- 12.Ήταν απών/απούσα όταν τον/την οι εκπαιδευτικοί το είχαν ανάγκη.
- 13.Με βοηθούσε να αναπτύσσω τις δυνατότητες μου σχετικά με ανάλογες εκπαιδευτικές κρίσεις.
14. Παρείχε στους εκπαιδευτικούς τον κατάλληλο εκπαιδευτικό εξοπλισμό (εφόσον υπήρχε η δυνατότητα).
- 15.Παρείχε στους μαθητές/ μαθήτριες τον κατάλληλο εκπαιδευτικό εξοπλισμό (εφόσον υπήρχε η δυνατότητα).
- 16.Ήταν συμβουλευτικός/συμβουλευτική.
- 17.Ήταν υποστηρικτικός/υποστηρικτή.